د. أنطوان صيّاح

التفكير

اللغة والتعليم

دار النهضة العربية

التفكير اللغة والتعليم

التفكير اللغة والتعليم

الدكتور أنطوان صيّاح



دار النهضة العربية



دار النهضة العربية
بيروت - لبنان
منشورات: دار النهضة العربية
بيروت - شارع الجامعة العربية - مقابل كلية طب الأسنان
بناية إسكندراني # ٣ - الطابق الأرضي والأول

رقم الكتاب	1059:
اسم الكتاب	:التفكير اللغة والتعليم
المؤلف	:د.انطوان صيّاح
الموضوع	:تربية
رقم الطبعة	:الأولى
سنة الطبع	:2016م. 1434هـ
القياس	:17 × 24
عدد الصفحات	:125

تلفون : 854161 - 1 - 961 +
فاكس : 833270 - 1 - 961 +
ص ب : 0749 - 11 رياض الصلح
بيروت 072060 11 - لبنان
بريد الكتروني: e-mail: darnahda@gmail.com

ISBN 978-614-442- 513-8

فهرس الكتاب

مقدّمة

كيـف لي ان أقـدّم كتابـاً يـدور حـول التفكـير واللغـة والتعليـم وكل مـا نقـوم بـه في حياتنـا يبنـى عـلى التفكـير ويعـبّر عنـه باللغـة ونتعلّمـه بالفطـرة او بالتجربـة أو بالإطـلاع أوبالاسـتعلام وكلّهـا عمليّـات تقـوم عـلى التفكـير؟ كيـف لي ان أحـصر بـين دفّتـي كتـاب مـا يقـوم بـه كلّ إنسـانٍ في كلّ لحظـة مـن لحظـات حياتـه، في انتباهـه وفي غفلتـه، في مـا يقصـده وفي مـا لا يقصـده مـن سـلوك او تـصرّفٍ ؟ كيـف لي أن أحيـط في هـذا الكتـاب بمـا هـو الخبـز اليومـيّ لـكلّ إنسـان مـن لحظـة اسـتيقاظه الى موعـد خلـوده الى النـوم الّـذي ربّمـا لا يخلـو مـن نـوع مـن التفكـير الـذّي تجهـد الأبحـاث العلميّـة للعمـل عـلى كشـفه، وتبيـان اسراره؟

وللدلالـة عـلى أهميّـة مـا قيـل ومـا يمكـن أن يقـال في هـذا الميـدان يكفـي ان نتصـور إنسـاناً اصبـح، لسـببٍ او لآخـر، لمـرضٍ او لحـادثٍ أو لعاهـة، يعيـش حيـاة بيولوجيّـة ليـس لـه فيهـا القـدرة عـلى التفكيرمكتفيـاً باسـتثمار الحـواس التـي يشـترك فيهـا مـع سـائر الكائنـات الحيّـة. إنّـه يصبـح شـبه إنسـان لعـدم تمكّنـه مـن ممارسـة ملكـة الفكـر التـي تميّـزه عـن سـائر مـا تنبـض فيـه حيـاة.

وإذا كان الانسـان لا ينفـك يفكّـر في حياتـه، في سـلوكه، في ماكلـه ومشربـه،في عملـه ولهـوه، في اجتهـاده وكـدّه، في ظروفـه وتاريخـه، في طموحـه ومسـتقبله، في المثـيرات والمعوقـات والمحفّـزات التـي تفعـل فعلهـا فيـه، فهـو لا ينقطـع في الوقـت عينـه عـن التفكـير في ما يفكّـر بـه اي في التفكير الّـذي يقـوم بـه، مراقبـا المسـارات المختلفـة التـي يسـلكها في حـلّ مـا يعترضه مـن مشـكلات،مقيّماً فعاليّتهـا، ومنتفعـا من الأسـاليب والطرائـق المتنوّعة التي يلاحظها في سـلوك الآخريـن، وفي الطرائق

التـي يعتمدونهـا في إيجـاد الحلـول لما يعترضهـم مـن مشـكلات. إنّـه الفكـر الإنسـانيّ الّـذي يعمـل بنشـاط كبـير وجهـدٍ متواصـل لتأمـين تاقلـم الإنسـان مـع الأحـوال التـي يعيشـها والتعلّـم منهـا لتحسـين حياتـه قـدر المسـتطاع.

والسـؤال الأوّل الّـذي يطـرح نفسـه هـو هـل يمكـن وضـع كتـاب في التفكـير واللغـة والتعليـم إذا كان التفكـير عـلى هـذا الاتسـاع والأهمّيّـة وكانـت اللغـة لا تفـارق اي مظهـرٍ مـن مظاهـر التفكـير وكان تعليـم التفكـير وتنميـة مهاراتـه ومـا زالا يشـكّلان الهـدف الأسـمى والأبعـد لـكلّ تربيـة وتعليـم؟ ألسـنا نحـاول معالجـة بديهيّـةٍ مـن البديهيّـات التـي لا ضرورة في الأسـاس لا لتبيـان صحّتهـا ولا للحديـث عنهـا؟ ألا يكمـن هـدف المدرسـة بالدرجـة الأولى في تعليـم المتعلّمـين التفكـير كـما التفكـير في التفكـيرفي الوقـت عينـه، وبتعبـير آخـر أليـس هـدف المدرسـة تعليـم التفكـير وبنـاء العقـل وتنميـة المهـارات الفكريّـة للمتعلّمـين؟ الم يطـرح كل متعلّـم عـلى نفسـه هـذه الاسـئلة منـذ ان ادرك أنّـه يفكّـر؟ الم يحـاول كلّ واحـدٍ منّـا أن يطـرح هـذه الأسـئلة عـلى نفسـه ويجيـب عنهـا بطريقتـه الخاصّـة؟

أمّـا السـؤال الثـاني الّـذي يفـرض نفسـه علينـا في هـذه المقدّمـة فهـو الآتي: ألم تقـم المدرسـة في سـابق عهدهـا بهـذا الـدور؟ ألم تخـرّج المبدعـين الّذيـن غـيّروا وجـه العـالم باكتشـافاتهم وإبداعاتهـم؟ ألم يكـن بنـاء العقـل هـدف المدرسـة الدائـم في كل العصـور؟ فلـماذا نطـرح عـلى انفسـنا هـذا السـؤال الآن؟ مـا الّـذي اسـتجدّ في الواقـع التربـويّ وفي الأدبيّـات التربويّـة وفي العلـوم المرجعيّـة التـي تسـتند إليهـا العلـوم التربويّـة لنـبّرّ طرحنـا هـذا السـؤال؟ ومـا هـو الدورالـذّي لعبتـه الثـورة المعرفيّـة التـي تجتـاح العـالم منـذ عقديـن مـن الزمـن في طـرح هـذا السـؤال؟ وهـل المخترعـات التكنولوجيّـة التـي أراحـت الإنسـان مـن العنـاء والتعـب الجسـديّ سـمحت لـه بتوجيـه أنظـاره نحـو إعـمال العقـل وتنميـة مهاراتـه أكـثر فأكـثر؟

يشـكّل هـذا الكتـاب جوابـا عـلى مـا يعـتري مجتمعاتنـا السـائرة في طريـق التطوّرمـن مظاهـر الانسـحاب مـن ميـدان التفكـير التـي نلمسـها عنـد المتعلّمـين والمعلّمـين في الميـدان التربـويّ وعنـد سـائر النـاس في المجتمـع بصـورة عامّـة، وإن شـذّ عـلى

ذلـك العديـد مـن الأفـراد والمؤسّسـات، غـير أن المجتمـع التربـوي بصـورة خاصّـة والمجتمـع بأكمله بصـورة عامّـة مـا زال غارقـا في سـبات مـن اللامبـالاة أمـام واقـع ضرورة إعـمال التفكـيرفي معالجـة شـؤون الحيـاة وشـجونها. ويـبرز في هـذا الإطـار إلحـاح التربيـة عـلى بنـاء التفكـير وتنميـة مهاراتـه عنـد المتعلمـين في عـالم سريـع التغـيّرإذ لم يعـد باسـتطاعة التربيـة الإدّعـاء إنّهـا تعـد الإنسـان للحيـاة، فالحيـاة التـي سيعيشـها متعلّـم اليـوم في مسـتقبل حياتـه قـد لا تشـبه مـا يعيشـه الآن، والمهـن التـي سـيمتهنها قـد تختلـف كلّيـاً عـن المهـن الموجـودة في عصرنـا الحاضروالمهـن التـي تعـدُّه لهـا المدرسـة؛ مـن هنـا ضرورة التربيـة عـلى التفكـير في عـالمٍ سريـع التغـيّرٍ وتسـليح المتعلّمـين بمـا يسـاعدهم عـلى التأقلـم المسـتمر مـع الأوضـاع المسـتجدّة عـن طريـق إعـمال العقـل وتنميـة مهاراتـه والرضـوخ التـامّ لمـا يمليـه علينـا في ميادیـن الحيـاة كافّـة. وهـل تسـتحق الحيـاة ان تعـاش إذا لم يكـن الانسـان واعيـاً لإمكانيّاتـه الفكريّة،عامـلاً عـلى اسـتثمارها بهـدف تحسـين ظـروف عيشـه مرتكـزاً عـلى قدراتـه الفكريّـة؟ والثـورة المعرفيّـة التـي يشـهدها العـصر الحـاضر في العقديـن الأولـين مـن الألفيّـة الثالثـة، أكـبر دليـلٍ عـلى الاسـتثمار الواجـب للعقـول في انتـاج المعرفـة ونشرهـا وتعلّمهـا وتعليمهـا الّـذي نـرى ثمـاره عنـد الشـعوب المتقدّمـة، والتـي نطمـح الى اللحـاق بهـا في المسـتقبل مـن الأيّـام إذا مـا سرنـا في طريـق إعـمال العقـل وبنـاء قدراتـه واسـتثمارها في معالجـة مـا يعيشـه مـن مشـكلات يوميّـة.

قـد يشـكل هـذا الـكلام إتّهاما صريحـا لتربيتنا ولمجتمعنا في مسـتهل القرن الحـادي والعشرين، سـبقنا إليـه العديـد مـن المفكّرين التربويّـين، غير أنّ واقع الحـال الّذي نعيشـه والمتمثّل في نجاحات غيرنـا وإخفاقاتنـا المتماديـة عـلى الزمـن، يعطـي الـف دليـل ودليـل عـلى هـذه الحـال التي نشـكو منهـا والتـي كنّـا قـد تأملنـا في أن تقـوم التربيـة بدورهـا في نقلنـا مـن حالـة الركـود الى حالة يسـود فيهـا إعـمال العقـل والالتـزام بمـا يـراه التزامـا كامـلاً، علّنـا نخـرج مـن هـذه الحـال التـي نشـكو منهـا منـذ سـنين طويلـة دون جـدوى. وتأمّلنـا هـذا أتى مـمّا رأينـاه مـن اثـر للتربيـة في المجتمعـات الأخـرى انعكـس عليهـا تقدّمـاً ورفاهـاً اجتماعيّـاً، حَسِـبنا أنّنـا سـنتوصّل إلى مـا وصلـت إليـه إذا

مـا سرنـا عـلى خطاهـا، فينقلنـا مـن حـال الى حـال، غـير أنّ الواقـع الّـذي نعيشـه مـا فتـئ يقـدّم لنـا البرهـان تلـو الآخـر عـلى إخفاقنـا في اللحـاق بتقـدّم غيرنـا والتأخـرّ عنـه أشـواطا وسـنين أن لم نقـل عقـوداً وقـرون.

والاتهـام يبقــى صرخــة في وادٍ إذا لم يتبــع بالعمــل الجــاد لســد هــذه الفجــوة في نظامنــا التعليمـي، في مناهجنـا، في ممارسـتنا التعليميّـة، في حياتنـا اليوميّـة ولجعـل إعـمال العقـل قاعـدة واجبــة في كلّ شــانٍ حيــاتي نحتكــم إليهــا كلّنــا في كلّ آنٍ وزمــان. وكيــف يكــون لنــا ذلــك إذا لم نبـدأ بالمدرسـة فنجعلهـا بانيـة العقـول، ومربيّـة المهـارات الفكريّـة، وإذا لم يكـن معلّمونـا مـربيّ الفكـر بالدرجـة الأولى، فقامـوا بتفتيـق عقـول متعلّميهـم، وبدفعهـم الى حـلّ المشـكلات وصـولاً الى الإبـداع في ميادیـن الحيـاة المختلفـة.

والـكلام عـلى التفكـير، كـما هـو معـروف، لاينحـصر في لغـةٍ معيّنـةٍ او في ثقافـةٍ محـدّدة، او في شـعبٍ معـيّنٍ، أو في منطقـةٍ جغرافيّـة إنّمـا هـو يطـال كلّ إنسـان عـلى وجـه الأرض إذا مـا قـرّر اسـتثمار قدراتـه العقليّـة، وغـدا هـذا الاسـتثمار دسـتور حيـاة لـكلّ أبنـاء المجتمـع؛ فالفـرد المفكّـر يشـقى ويختنـق في مجتمـعٍ تسـود فيـه عـادات قلّـة التفكيرويغلـب عليـه التقليـد والخمـول الفكـريّ وتسـيطر عليـه النمطيّـة الدافعـة لعـدم إعـمال العقـل، ويهنـأ في مجتمـع يعتـبر أبنـاؤه انّ إعـمال العقـل والاحتـكام الى نواميسـه وتنميـة مهاراتـه أقـصر طريـق الى التعاطـي الحضـاريّ المعقلـن بـين ابنـاء البـشر، والى التقـدّم العلمـيّ والتقنـي والى الرفـاه الاجتماعـيّ الـذي يرافقهـما ، سـبيلاً للطمأنينـة ولحضـارة التفاهـم والسـلام والتعـاون بـين الشـعوب والإتنيّـات والـدول.

وفي محاولـة منـا للإجابـة عـن هـذه الأسـئلة التـي تـؤرّق العقـل وتدفعـه الى البحـث عـن الأجوبـة الشـافية، وضعنـا هـذا الكتـاب في أربعـة فصـولٍ أردفناهـا بملحـقٍ خـاصّ يشـتمل عـلى دراسـتين سـبق لنـا أن نشرناهـما في كتـاب سـابق غـير أنّنـا لعلاقتهـما المبـاشرة بالموضـوع الّـذي نعالجـه في هـذا الكتـاب قمنـا بإعـادة النظـر فيهـما وبتعديلهـما ليخدمـا الهـدف البعيـد المـدى لهـذا الكتـاب وبإعـادة نشرهـما في ملحـق.

وبدأنــا كتابنــا هــذا بالفصــل الأوّل الــذّي يــدور حــول تحديــد التفكــير ومعالجــة

المهـارات الفكريّـة؛ فالتفكـير هـو: سلسـلة مـن النشـاطات العقليّـة غـير المرئيّـة التـي يقـوم بهـا الدمـاغ عندمـا يتعـرّض لمثـيرٍ يتـمّ اسـتقباله عـن طريـق الحـواس، بحثـاً لمعنـى في الموقـف والخبرة؛ وللتفكـير مهـارات متعـدّدة عالجناهـا ورتّبتاهـا في خمسـة أصنـافٍ هـي مهـارات فهـم، مهـارات إعـمال الفكـر بطريقـة منطقيّـة، مهـارات وضـع الفرضيّـات، مهـارات اسـتخلاص النتائـج وعرضهـا وتحليلهـا ومهـارات توسـيع المعرفـة في المواقـف والوضعيّـات الحياتيّـة المتنوّعـة. كـما عالجنـا صفـات المفكّـر الّـذي يرغـب في ممارسـة التفكـير المنتـج، ومعوقـات التفكـير بـدءاً بالافتراضـات عـلى أنواعهـا، الافتراضـات البارادیغماتيّـة وافتراضـات التوقّـع والافتراضـات السـببيّة التـي تشـكّل السـبب الأوّل في منـع التفكـير مـن الوصـول الى مـا يصبـو إليـه. ولا يمكـن لدراسـة التفكـير الاّ تتعـرّض للعلـوم المؤسسـة للتفكـير وهـي الفلسـفة والمنطـق والمنهـج العلمـيّ والتداوليّـة والتحليـل النفـسي والنظـرة النقديّـة التـي قادتنـا الى تمييـز مكوّنـات التفكـير المعرفيّـة والانفعاليّـة والمهاريّـة، وتعمّقنـا في العمليّـات الفكريـة المسـاهمة في الفهـم والتحليـل والتقييـم، فحدّدنـا الفهـم واسـتراتيجيّاته ووسّـعنا عمليّتـي التحديـد والاسـتدلال كعمليّتـين أساسـيّتين مـن العمليّـات الأوليّـة التـي يقـوم بهـا الفكـر الإنسـانيّ، وأنهينـا الفصـل الأوّل هـذا بتمييـز مراتـب التفكـير التـي وزّعناهـا في سـتّة هـي الآتيـة: المفكّـر غـير المتفكّـر، المفكّـر المتسـائل، المفكّـر المبتـدئ، المفكّـر المـمارس، المفكّـر المتقـدّم والمفكـر المكتمـل. هكـذا نكـون قـد وضعنـا الأسـس التـي تسـمح لنـا بمتابعـة دراسـة أنـواع التفكـير وصـولاً الى تعلّميّتـه.

وانتقلنـا في الفصـل الثـاني الى معالجـة أنـواع التفكـير، فبعـد ان عدّدنـا أنـواع التفكـير التـي صادفناهـا في قراءاتنـا والتـي تجـاوزت الأربعـين تصنيفـاً للتفكـير تنطلـق مـن صفـات تطلـق عليـه، قمنـا بوضـع تصنيـف آخـر للتفكـير بُنِـي عـلى مفهـوم إنتـاج المعرفـة فوصلنـا الى التصنيـف الآتي:

التفكير المعرفيّ والتفكير الما فوق معرفيّ.

ويمكن تقسيم التفكير المعرفيّ بالاستناد الى طبيعة العمليّات الفكريّة الى الأنواع الآتية :

أ- التفكير الاستدلالي. ب - التفكير العلمي. ج - التفكير الناقد. د - التفكير الإبداعيّ.

وقد عالجنا كلّ نوع من هذه الأنواع فحدّدنا الاستدلال، وميّزنا بين الاستدلال الاستقرائيّ والاستدلال الاستنباطيّ والاستدلال القياسيّ واستدلال الخلف والاستدلال الفرضيّ الاستنباطيّ فشرحنا كلّ نوعٍ منها، وميّزنا ما تؤدّي إليه عمليّات الاستدلال من آراء وأحكام واقعيّة او تفضيليّة أو قيميّة، كما كان لا بدّ لنا من معالجة المغالطات في الاستدلال التي يقع فيها المفكّرون فميّزنا نوعين منها: المغالطات العائدة لعدم صحّة المقدّمات والمغالطات العائدة لعدم ملاءمة المقدّمات. وفي سياق عرض أنواع التفكير انتقلنا الى دراسة التفكير العلميّ كنوعٍ من أنواع التفكيرفحدّدناه على أنّه نشاط عقليّ قائمٌ على الاستدلال والتجربة يعتمد عليه الإنسان في معالجة المشكلات التي تعترضه أو في تفسير الظواهر التي يصعب عليه فهمها، وبيّنا اسسه على الوجه الآتي: التحرّر من الأفكار السائدة، الاعتماد على الملاحظة والتجربة، الاعتقاد بالقدرة على كشف الظواهر وتفسيرها، كما عيَّنّا سمات التفكير العلميّ التي هي التراكميّة، النسبيّة والمطلقيّة، التنظيم، الشموليّة واليقينيّة، الدقّة والوضوعيّة؛ ولأنّ المفكّر الّذي يمارس التفكير العلميّ هو إنسان كايّ إنسان آخر، كان من الضروريّ ان نحدّد سمات الشخصيّة التي تمارس التفكير العلميّ فحصرنا هذه السمات في الروح النقديّة والنزاهة والحياد.

وانتقلنا بعد ذلك لعرض التفكير الناقد، وهوالتفكير الّذي يمارسه الانسان العادي في مجريات حياته اليوميّة،فحدّدناه على أنّه مسارٌ فكريّ قائمٌ على إعمال العقل الناقد في الافتراضات الكامنة وراء الأعمال التي يقوم بها الإنسان، بهدف تقييمها وتصويبها للوصول الى افضل النتائج في حياة الأنسان، وميّزنا من بين مهاراته المهارات ذات البعد المعرفيّ والمهارات ذات البعد الانفعاليّ، كما ميّزنا مهارات مساءلة التفكير ومهارات التفكير المنطقي ومهارات التفكير الما فوق معرفي، وعرضنا لعشرين سمة يتميّز بها المفكّر الناقد وفصّلنا مراحل التفكير الناقد في

خمس هي الآتية: مرحلة اكتشاف المشكلة، مرحلة جمع المعطيات، مرحلة ربط المعطيات والمعلومات، مرحلة التقويم ومرحلة التكامل؛ ولكثرة الاختبارات التي تقيس مدى تمكّن الانسان من التفكير الناقد عرضنا لأهمّ الاختبارات التي تقيس التفكير الناقد وللمعايير المعتمدة في تقييمه وهي الآتية: الوضوح، الصحّة، الابتعاد عن الأهواء، الانفعاليّة، الدقّة، الترابط والتسلسل المنطقيّ.

ولكي تكتمل الصورة في رسم ملامح أنواع التفكير المعرفيّ قمنا بمعالجة موضوع التفكير الإبداعيّ الذّي حدّدناه على أنّه عمليّة عقليّة تتميّز بالشموليّة والتعقيد والابتعاد عن التقليد، وتنطوي على عوامل معرفيّة وانفعالية واخلاقية متداخلة وتهدف الى إيجاد الحلول المبتكرة لمشكلاتٍ قائمةٍ في احد حقول المعرفة، وتتسمّ نواتجها بالجدّة والقيمة وتتضمّن المهام التي يقوم بها الفرد في سعيه لصياغة واضحةٍ لمشكلةٍ غامضة وغير محدّدة في البداية. وميّزنا بينه وبين التفكير الناقد وحدّدنا مهاراته التي يمكن حصرها بالاتية: الطلاقة، المرونة، الأصالة،المفاجأة، الحساسيّة للمشكلات، التخيّل. كما وصفنا مراحل التفكير الابداعيّ التي هي مرحلة الإعداد، مرحلة الاحتضان، مرحلة إنبثاق الحلّ، مرحلة التحقّق ومرحلة التقييم، وعالجنا نهايةً سمات المفكرّ المبدع الَّذي ميّزنا له اثنتي عشرة سمة ومن أهمّها الفضول وعدم الرضى عن الوضع الراهن، والميل الدائم الى طرح الأسئلة غير المتوقّعة، وطلب الاستفسارات التي قد تبدو غريبة في بداهتها، وهذه السمات هي التي تميّز المبدعين والخلاّقين الّذين يعملون على تغيير العالم وتطويره.

وبعدما أكملنا وصف انواع التفكير المعرفيّ انتقلنا الى معالجة التفكير الما فوق معرفيّ على اعتبار أنّه تفكير لا ينتج معرفة إنّما ينظر في التفكير الّذي انتج المعرفة فحدّدناه على أنّه العمليّات الفكريّة التي تسمح لمن يفكّر أن يفكّر ليس في المادّة التي يصبّ عليها تفكيره إنّما في العمليّات الفكريّة التي يقوم بها عندما يفكّر والتي تهدف الى تحليل مسار تفكيره وتقويمه وتصويبه وجعله أكثر إنتاجيّة. ودرسنا مكوّنات التفكير الما فوق معرفيّ وهي الوعي الذاتيّ للمعرفة، والإدارة الذاتيّة للمعرفة.ويتضمّن الوعي الذاتيّ للمعرفة ثلاثة انواع من المعارف:

المعـارف التقريريّـة، الإجرائيّـة والشرطيّـة. كـما تتضمّـن الإدارة الذاتيّـة للمعرفـة ثلاثـة انـواع مـن الإسـتراتيجيّات الفكريّـة هـي الآتيـة:

1 – إستراتيجيّات الاستباق والتخطيط والتفعيل،

2– إستراتيجيّات المراقبة،

3– إسـتراتيجيّات التقويـم. كـما عالجنـا مسـتويات التفكـير المـا فـوق معـرفيّ التـي حدّدناهـا في أربعـة هـي الآتيـة: مسـتوى وعـي التفكير،مسـتوى وعـي اسـتراتيجيّات التفكير،مسـتوى تقويـم اسـتراتيجيّات التفكير،مسـتوى نقـل الخـبرة المكتسـبة الى مواقـف أخـرى.

هكـذا اكتملـت لدينـا الصـورة التـي رسـمناها لأنـواع التفكـير وصـار بإمكاننـا معالجـة العلاقـة بـين التفكـير واللغـة مـن منظـار انفتـاح هذيـن الميدانـين عـلى بعضهـما، وقـد قـام علـماء النفـس في إطـار دراسـة علـم نفـس اللغـة وفي إطـار دراسـة علاقـة اللغـة بالفكـر بتفسـير هـذه العلاقـة فاعتـبر اوسـغود مكمـلاً خطـوات المدرسـة السـلوكيَّة أنّ هنـاك إرتباطـاً بـين المثـير الخارجـيّ والتوسّـط الداخـليّ، يـؤدّي الى ظهـور الإسـتجابة الظاهـرة المتمثّلـة في التعبـير الكلامـيّ؛ وعالـج هـذا الموضـوع رواد نظريّـة معالجـة المعلومـات والنظريّـة البنائيّـة وعـلى راسـهم بياجـه الى أن ركّـز فيغوتسـكي نظريّتـه المسـمّاة النظريّـة البنائيّـة الإجتماعيّـة عـلى أهميـة التفاعـل الإجتماعـي في تشـكيل عمليّـة التفكـيرإذ اعتـبر أن تطـوّر العمليـات الذهنيّـة يرتبـط بالتفاعـل بـين البيئتـين النفسـيّة والإجتماعيّـة التـي يعيـش فيهـما الإنسـان وبالمثـيرات التـي تشـتمل عليهـما، حيـث ربـط في نظريّتـه مـا بـين العمـل والـكلام والتفكـير والفهـم والتفاهـم في الإطـارٍ الإجتماعـيٍّ. وقـد حدّدنـا في سـياق هـذا الفصـل السـمات الاسـلوبيّة للغـة التـي تعـبّر عـن التفكيروهـي سـمات معجميّـة وجمليّـة واسـلوبيّة معتبريـن أنّ تعليـم اللغـة هـو مـن أجـدر النشـاطات لتعليـم التفكـير وتوثيـق العلاقـة بـين التفكـير واللغـة.

وإذا كان المـراد الأوّل مـن هـذا الكتـاب ربـط المفاهيـم الثلاثـة الـواردة في العنـوان ألا وهـي التفكـير واللغـة والتعليـم، فقـد لجأنـا في الفصـل المعنـون تعلّميّـة التفكـير الى الـكلام عـن تعليـم التفكـير كهـدف أوّل مـن أهـداف التربيـة والتعليـم، وقـد لجانـا بهـدف

الوصـول الى هـذه الغايـة الى الإجابـة عـن عـدد مـن الأسـئلة التـي يطرحهـا كلّ مـن يرغـب في تركيـز تعليمـه عـلى تنميـة المهـارات الفكريّـة وبنـاء العقـل عنـد المتعلمـين؛ وكان لا بـدّ بعـد ذلـك مـن دراسـة انعكاسـات تعليـم التفكـير عـلى المناهـج التعليميّـة والادارة التربويّـة في مسـتوياتها كافّـة، عـلى المعلّمـين والمتعلّمـين وعـلى النشـاطات التعليميّـة التـي ركّزنـا فيهـا بوجـهٍ خـاصّ عـلى الادوار التـي يلعبهـا المعلّـم في بنـاء التفكـير عنـد المتعلّمـين مـن خـلال مواقفـه ونشـاطاته التـي يخطـط لهـا وينفّذهـا في الصـف، وسـلوكيّاته التـي يمارسـها في تعليمـه، وعـلى النشـاطات التعليمية اللغويّـة التـي تسـاهم في تنميـة التفكـير أكـثر مـن غيرهـا مـن النشـاطات اللغويّـة كالقـراءة مثـلاً في نشـاطات مرحلـة التهيّـؤ للقـراءة ونشـاطات تنميـة التفكـير مـن خـلال القـراءة، وانهينـا هـذا الفصـل بعـرض موجـزٍ لبعـض برامـج تعليـم التفكـير التـي وضعـت في البلـدان المتقدّمـة، ولآليّـات تقييـم سـلوكيّات التفكيرعنـد المتعلّمـين التـي وضعهـا علـماء النفـس بصـورة خاصّـة.

ولمّـا كان لسـلوكيّات المعلّـم التـي يمارسـها في الصـفّ الأثـر الكبـير عـلى ممارسـته التفكـير في تعليمـه، أفردنـا حيّـزاً في نهايـة هـذا المؤلّـف في ملحـقٍّ خـاصّ لإعـادة نـشر دراسـة حـول الممارسـة المفكّـرة لمهنـة التعليـم كنّـا قـد نشرناهـا سـابقاً في مؤلّـفٍ آخـر بعـد تعديلهـا وتصويـب النظـرة فيهـا لتلائـم الهـدف مـن هـذا المؤلـف ألا وهـو تبيـان العلاقـة بـين التفكـير واللغـة والتعليـم؛ فاعتبرنـا أن مـن أهـم النشـاطات التـي عـلى المعلّـم القيـام بهـا لتعليـم التفكـير للمتعلّمـين هي ان يمـارس التفكـير عـلى تعليمـه، فيقـف مـن ممارسـته التعليميّـة موقـف المراقـب والمقيّـم والمعـدّل ليفيـد نفسـه ويفيـد المتعلّمـين في تعلّمهـم؛ وقـد بيّنـا أهميـة ممارسـة التفكـير عـلى الممارسـة التعليميـة عنـد المعلّمـين وضرورة الأخـذ بموجباتهـا والالتـزام بمـا تمليـه عـلى كل معلّـم يرغـب في تجويـد ممارسـته التعليميّـة انطلاقـا مـن إعـمال العقـل فيهـا بصـورة دائمـة. وقـد عالجنـا في هـذا الفصـل دوافـع أخـذ المعلّـم بالممارسـة المفكّـرة لمهنـة التعليـم، وركائـز هـذه الممارسـة وأهدافهـا والعوائـق التـي تمنـع المعلّمـين مـن الأخـذ بهـا.

وكـما عرضنـا للممارسـة المفكّـرة لمهنـة التعليـم التـي تخـصّ المعلّـم، نعـرض كذلـك

لمفهـوم يؤكّـد عـلى إعـمال التفكـير في الممارسـة اليوميّـة عنـد المتعلّمـين وهومفهـوم التفعيـل الـذاتيّ المنظّـم للمسـار التعلّمـي للمتعلّـم الّـذي نشرنـاه في مؤلّـفٍ سـابق ونعيـد نـشره بعـد تعديلـه بمـا يخـدم الهـدف المرجـو مـن هـذا الكتـاب ألا وهـو تعليـم التفكـير وتنميـة المهـارات الفكريّـة عنـد المتعلّـم بصـورة خاصّـة في مسـارة التعلمـيّ. وقـد اسـتعرضنا مكوّنـات التفعيـل الـذاتيّ المنظّـم للمسـار التعلمـيّ للمتعلّـم في مكوّناتـه المعرفيـة والمـا فـوق معرفيـة وفي تنظيـم التحفيـز، كـما بيّنـا كيـف يصبـح المتعلّـم مسـتقلاً في تعلّمـه مميّزيـن ثلاثـة ابعـاد هـي الاتيـة: البعـد الأوّل هـو في اكتسـاب القـدرة عـلى تمييـز العوامـل التـي تحـول دون الوصـول الى النجـاح، والبعـد الثـاني يكمـن في اكتسـاب القـدرة عـلى اسـتثمار المكتسـبات التعليميـة في الوضعيّـات التعليميّـة الجديـدة، والبعـد الثالـث يـدور حـول تطويـر المتعلّـم لنظـامٍ مـن التقديـر الـذاتيّ والموضوعـيّ.

هكـذا نكـون قـد جمعنـا في دفتّـي هـذا الكتـاب بـين ثلاثـة مفاهيـم ذات ارتبـاط دائـمٍ ألا وهـي التفكـير واللغـة والتعليـم وحاولنـا أن نربطهـا ببعضهـا البعـض في انسـجامٍ يشـبه الوضـع الـذي هـي عليـه في الحيـاة، فالتفكـير كـما ركّزنـا عـلى ذلـك لا ينفصـل عـن التعبـير عنـه في لغـةٍ مـن اللغـات، كـما أنّ التعليـم لا ياخـذ معنـاه وابعـاده إلاّ إذا قـام عـلى تعليـم التفكـير باللغـة، بلغـة معيّنـة مـن لغـات العـالم، وهـو مـا نـراه في تقـدّم الأطفـال في اسـتعمالهم للغـة في بدايـة حياتهـم، ومـا يصـح عـلى نمـو الانسـان في سـائر مراحـل حياتـه. وهـذا اللقـاء بـين هـذه الميادين الثلاثـة الأساسـيّة في حيـاة كلّ إنسـان يفتـح المجـال أمـام نتـاجٍ فكـريٍّ ينطلـق مـمّا يعرفـه العلـم في العـصر الحـاضر مـن لقـاء بـين ميادين متعـدّدة تنتـج غنـى معرفيّـاٍ وفكريّـاً.

الفصل الأوّل : التفكير، ماهيّته، العمليّات الفكريّة.

يحار الإنسان كيف يبدأ بمعالجة موضوع التفكير، وهو يفكّر في كلّ ما يقوم به من اعمال، في قعوده ووقوفه، في راحته وعمله، في ليله ونهاره، في سعادته وشقائه، في تعبه وراحته، في عمله وبطالته، في إبداعه وتقليده، في اجتهاده وكسله، في حديثه وصمته، وإن كان هذا التفكير يختلف كثافة وعمقاً وإبداعاً بين موضوع وآخر وبين وقتِ وآخر. والواضح في هذا المضمار أنّ ما يميّز إنساناً عن آخر إنّما يكمن في نوعيّة التفكير الذي يقوم به، وفي المثابرة التي ينتهجها في هذا التفكيروفي النتائج التي يتوصل إليها كحلول للمشكلات التي يعاني منها في حياته. وقد غدا التفكير في كلّ ذلك من البديهيّات التي يتشارك فيها كل أبناء البشربنسبٍ متفاوتة من العمق والشموليّة والكثافة والإبداعيّة؛ وهذا ما يدعونا في بداية هذا الفصل الى تحديد ماهيّة التفكيروإلى عرض العمليّات الفكريّة وخلفيّاتها الظاهرة والباطنة وما ينتج عنها وما تتركه من تداعيات على حياة الإنسان في عمله وإنتاجه اليوميّ.

محاولة في تحديد التفكير:

تعود محاولات تحديد التفكير عند الإنسان في التاريخ الى الزمن الّذي وعى فيه حقيقة عمله الفكري، وإن خطا العلم الحديث بميادينه الواسعة خطواتٍ متقدّمة في الكشف عن اسرار الدماغ الإنسانيّ عن طريق استكشاف عمله بالعدد الهائل من الخلايا العصبيّة التي يحتويها ومن الوصلات التي تربط هذه الخلايا ببعضها البعض كما قدّم نظريّات عديدة في تفسيرالتفكير من الناحية المعرفيّة والنفسيّة.

والواقع أنّنا نعرف التفكير من خلال ما ينتجه لنا من افكار وليس من خلال طريقة عمل خلايا الدماغ العصبيّة إذ إنّها واحدة مهما تنوّعت الأفكار التي ينتجها العقل؛ فالتفكير إذاً هو نتيجة لإعمال العقل الإنسانيّ، غير أنّ هذا الإعمال يبقى واحداً وإن اختلف من أنسان لآخر ومن ظرفٍ لآخر ممّا دفع ببعض الباحثين الى تحديده على الوجه الآتي : "التفكير هو سلسلة من النشاطات العقليّة غير المرئيّة التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرّض لمثيرٍ يتمّ استقباله عن طريق الحواس، بحثاً لمعنى في الموقف والخبرة." (جروان، 1999، ص. 424). وقد وصف فيليب ادي التفكير بأنّه ما نقوم به عندما نحاول حلّ المشكلات التي تعترضنا معالجين المعلومات التي نحصل عليها من العالم الخارجيّ وممّا نعرفه من ذاكرتنا، بما يسمح لنا باستثمار ما نعرفه في وجوهٍ جديدة لفهم ما يواجهنا من أوضاع مستجدّة. (أدي وغيره، 2001). وللتأكيد على هذه الأفكار في فهم التفكير يقول (شيّا، 2008، ص. 82) " إنّ العقل البشريّ واحدٌ ومكوّنات التفكير هي نفسها، وكيفيّة اشتغاله واحدة، كائناً ما كان الموضوع الّذي يعمل عليه، كمّيّاً كان أم نوعيّاً".والتفكير في ذلك سلوك هادف، تطوّريٌّ وفعّالٌ لا يحدث في فراغ، يطرح تحدّياً، يراعي شروط الوضعيّة التي يتمّ فيها ويتطلّب تجريباً على ارض الواقع. وقد ميّز ماتيوز لبمان العديد من القدرات العقليّة التي يتضمّنها فعل التفكير من بينها القدرة على تبيّن نقاط التشابه والاختلاف في معطيات وضعيّةٍ معيّنة، الى القدرة على تبرير الأفكار والآراء واستيلاد الأفكار الجديدة، الى القدرة على حلّ المشكلات وتوقّع حدوثها، الى القدرة على تقييم الأوضاع واستطلاع التطورات، الى القدرة على وضع المفاهيم الجديدة لتفسير الظواهر المعاينة.(لبمان، 2003).غير أنّ ما أجمع عليه الباحثون في باب إعمال الفكر هو أنّه يفترض العديد من المهارات التي يمكن تلخصها وترتيببها على الوجه الآتي:

1 – مهارات فهم المعطيات التي تشكّل المادة الأوّليّة للوضعيّة المشكلة التي نقوم بمعالجتها. فبدون هذا الفهم لا نتمكّن من المباشرة في التفكير في حلّ المشكلة. إنها تشكّل الحاجز الأوّل الّذي لا مناص من اجتيازه بنجاح للتمكّن من البدء

بالتفكير في أيّ مشكلةٍ من أيّ نوعٍ كانت وفي ايّ حلٍّ من اي نوعٍ كان. وعلى المعطيات أن تكون كاملة تطال جوانب المشكلة كافّة.

2 – مهارات إعمال الفكر بطريقة منطقيّة تربط المقدّمات والمعطيات المجموعة بطريقة علميّة بالنتائج، ملتزمة بقواعد المنطق منذ البداية حتّى نهاية هذه المرحلة، مع التفكير في التفكير بصورة مستمرّة.

3 – مهارات وضع الفرضيّات والتأكّد من صحّتها عبر تحليل المعطيات.

4 – مهارات استخلاص النتائج من المعطيات المجموعة وتحليلها.

5 – مهارات توسيع المعرفة لاستثمارها في حلّ مشكلات أخرى.

وبهدف استثمارالقدرات العقليّة الحاملة للتفكير لأقصى مدى يعتبر كوستا وكاليك أنّ هناك العديد من الصفات التي يجب على كل من يرغب في ممارسة التفكير المنتج أن يتحلّى بها وهي الآتية: الثبات والاستمرار وعدم الانهزام أمام الصعوبات، إدارة الانفعال وعدم السماح له بتعطيل التفكيرأو بالإكتفاء بالحلول السريعة التي لا تهتمّ لكامل معطيات المشكلة المطروحة، الإنصات للآخرين والتفاعل الايجابي معهم، التفكير بمرونة وعدم الوقوف على راي واحد دون النظر فيه نظرة ناقدة، التفكير على ما نفكّر به أثناء تفكيرنا، البحث الدائم عن الصحّة والدقّة في النتاج العقليّ، استثمار المعرفة القديمة في الوضعيّات الجديدة، التفكير والتعبير عمّا نفكّر به بوضوحٍ ودقّة، جمع المعطيات من مصادرها المتنوعة، الإبداعيّة والتجديد في الطروحات، إتّخاذ مخاطر مسؤولة أثناء التجريب، التفكير مع الآخرين والتعلّم الدائم من كل ما نراه ونقوم به إذ إنّ هناك دوماً ما يمكننا أن نتعلّمه في حياتنا.(كوستا وكاليك، 2000).

وممّا لا شكّ فيه أنّ التمكّن من المهارات الفكريّة التي عدّدناها، والتحلي بالصفات التي شرحناها دونهما عوائق عديدة أوّلها الافتراضات التي تقبع في فكر كلّ واحدٍ منّا، فما هي هذه الافتراضات؟ ما أنواعها وما دورها في عمليّة التفكير عند الإنسان؟

الافتراضات:

"الافتراضات هي الأدلّة الكامنة في تفكيرنا التي تقودنا إلى ما نعتبره الحقيقة في العالم المحيط بنا. إنّها القواعد اليوميّة التي تنظم كيفيّة إتّخاذنا القرارات وطريقة تنفيذنا للأعمال". (بروكفيلد، 2012، ص.7).وهذه الافتراضات هي التي تسيّر سلوكنا اليوميّ، فنحن نفترض معنى معيّناً وراء كل كلمة نسمعها، وكلّ حركةٍ نراها وكل سلوك نواجه به. والافتراضات على أنواع فمنها الافتراضات البارادیغماتیّة، وافتراضات التوقّع، والافتراضات السببيّة.

الافتراضات البراديغماتيّة هي الافتراضات التي ترتكز عليها نظرة الانسان الى الميدان الّذي يقوم بمعالجته. وهي عموماً افتراضات راسخة وشاملة.

إفتراضات التوقّع وهي الافتراضات التي ننطلق منها في تحديد ما يمكن أن نتوقّعه من كيفيّة تصرّف أنسان أو مجموعة في حالة معيّنة أو حيال مشكلة من المشاكل.

الافتراضات السببيّة هي الافتراضات التي نستند إليها في شرح ظروف تغيّر تصرّف إنسان أو مجموعة في حالة معيّنة او حيال مشكلةٍ من المشاكل. والافتراضات السببيّة هي الإفتراضات الأكثر استعمالاً في حياة الإنسان. يقول بروكفيلد في هذا الإطار " نحن جميعاً اسرى بنانا الإدراكيّة القائمة على الإفتراضات والتي تحدّد نظرتنا الى خبراتنا المعاشة. وهناك نوع من الحلقة المتكاملة التي تبدا من افتراضاتنا التي نقبلها دون نقاش فتحدّد أعمالنا التي تتوجّه بدورها لتأكيد صحّة افتراضاتنا" (بروكفيلد، 2012، ص. 56 – 57). وهو يرى أنّه من الصعوبة بمكان كشف الإفتراضات الكامنة وراء الإيديولوجيات المسيطرة في العالم المعاصر، ويعود السبب في ذلك الى انتشارهذه الإيديولوجيّات والى اعتبارها مقدسات لا يجوز المسّ بها او إعمال الفكر الناقد فيها في المجتمعات التي تسيطر فيها.وقد يكون من أَولى الأولويّات على مستوى الفرد والمجتمع على حدٍّ سواء إعادة النظر في هذه الافتراضات مهما بلغت قوّة رسوخها، ومهما دافع عنها المستفيدون منها.

العلوم المؤسّسة للتفكير:

ممّا لاشكّ فيه إن التفكير لا يمكن أن يبنى في الفراغ، إنّما يتطلّب مادّة يفكّر الإنسان فيها، فينتظم تفكيره حولها. ولكي ينتظم هذا التفكيرلا بدّ له أن يتاسّس على مجموعة من العلوم التي يمكننا رصدها على الوجه الآتي: الفلسفة، المنطق، المنهج العلمي، التداوليةّ، التحليل النفسيّ والنظرّة النقديّة. (بروكفيلد، (2012)، و(هيمنغ ،2000 ، ص. 174).

فالفلسفة هي التي تدفع بالإنسان الى طرح الأسئلة الوجوديّة التي لا مفرّ له من محاولة الإجابة عنها، وهي الأسئلة الإستفهاميّة التي تبدا بماذا، لماذا، كيف، من، متى، اين،ويحاول الإنسان بواسطتها الإجابة عمّا يؤرّقه في هذا الوجود، فتنفتح أمامه آفاق في معرفة الذات والوجود. وهذا مسار الإنسان العاقل منذ وجد على هذه الأرض إذ هو في طرح دائمٍ لهذه الأسئلة ومحاولاتٍ مستمرةٍ للإجابة عنها. والمنطق هو الضابط لإيقاع التفكير والضامن لسلامته من الخطا الّذي يمكنه أن يوقع به في المغالطات التي تحيد به عن الصواب. وللمنطق أصول وضوابط يجدر بكل من يرغب التقدّم في التفكير أن يتدرب عليها وسنحاول في مرحلة لاحقة أن نعالج العمليّات الفكريّة ذات الأساس المنطقي الصرف، كالتحديد والاستدلال الاستقرائي والاستدلال الاستنباطي وغيرها.

والمنهج العلميّ القائم على التجريب بخطواته ومراحله، بالمشاهدة وجمع المعطيات وبوضع الفرضيّات والتحقّق منها عن طريق التجربة، بعرض النتائج وتحليلها والتأكّد من تحقّق الفرضيّات، والوصول الى تعميم النتائج إذا كانت المعطيات المجموعة تسمح بذلك؛ هذه هي خطوات المنهج العلميّ الذّي يبقى صالحاً في العلم كما في الحياة العاديّة للإنسان، إذ إنّ المنهج العلميّ ليس وقفا على العلماء في مختبراتهم العلميّة إنّما هو نمط حياة وعمل لكل أبناء البشر إذا رغبوا هم في ذلك ومارسوه في جميع أيّام حياتهم.

والتداوليّة هي علم الوصول الى مقاصد الكلام عن طريق البحث عن نوايا المتكلّمين التي لم يعبّروا عنها من خلاله، وهو علم بأصول، حديث النشأة،

أتى كامتـداد للعلـوم اللغويّـة الحديثـة، وبـدأت أولى الكتابـات فيـه منـذ خمسـينيّات القـرن العشريـن (غريـس، (1957) وسـيرل، (1969)، وموشـلر، (1982)غـير أنّ مـا تجـدر الإشـارة اليـه هو أن كلّ متحـدّثٍ ومتكلّـمٍ هـما تداوليّـان في الأسـاس، أي أنّهـما يخفيـان مقاصـد ونوايـا في كلامهـما وهـما يرغبـان او لا يرغبـان في التعبـير الصريـح عنهـا. هـذه هـي الأسـس الأوليّـة للتداوليّـة التـي تطـوّرت كعلـمٍ غـير أنّهـا هـي في الأسـاس مكـوّن مـن مكوّنـات التفكـير عنـد كلّ إنسـان، وكلّ جماعـة بشريّـة. وقـد كانـت كذلـك قبـل أن يضـع العلـماء، الّذيـن كانـوا في غالبيّتهـم لغويِّـين وفلاسـفة، نظريّاتهـم حولهـا،ولم يغـيّر ذلـك كثـيراً في اسـتعمال الإنسـان العـادي لهـا كأسـاس مـن أسـس بنـاء تفكـيره والتعبـير عنـه.

والتحليـل النفـسي يطـال المكـوّن النفـسيّ في حيـاة كلّ إنسـان، وهـو المحـرّك النشـط والفاعـل في توجيـه السـلوك لـكل إنسـان فـرد ولـكلّ جماعـة. ليـس المقصـود بالتحليـل النفـسي مـا قدّمـه علـم النفـس بوجـه عـامّ ومـا قدّمـه علـم التحليـل النفـسي منـذ فرويـد وحتّـى الآن عـلى أهميّـة مـا قدّمـاه وعـلى دوره في شرح الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة، إنّمـا المقصـود ذلـك البعـد النفـسي الـضروري لحيـاة كل إنسـان واثـره في تفكـيره في كلّ لحظـة مـن لحظـات حياتـه، وهـو بعـد بـارز وغنـي غنـى المشـاعر والانفعـالات التـي يعيشـها الكائـن البـشريّ ويعـبّر بهـا عـن مواقفـه في الحيـاة ولهـا دور لا يسـتهان بـه في تفكـير الإنسـان.وهذا مـا دفـع علـماء النفـس الى الـكلام عـن الـذكاء الإنفعـاليّ كأحـد أنـواع الـذكاء عنـد الإنسـان.

وتقـوم النظـرة النقديّـة عـلى إعـادة النظـر الدائمـة في جـدوى مـا يقـوم بـه الإنسـان في حياتـه عامـلاً عـلى نقـد سـلوكه وتصرّفاتـه، وكل مـا يصادفـه في يوميّـات حياته، آخـذا العبر في مـا يجب أن يكون عليه سـلوكه في مسـتقبل ايّامه. وهذه النظرة هي الأسـاس في الفعاليّة الشـخصيّة وفي الانتفاع مـن الجهـد المبـذول باقـصى درجـة ممكنـة تطبيقـاً للمبـدأ الحيـاتي الّـذي ينـادي بـضرور الحصـول عـلى أفضـل نتيجـة باقـلّ جهـدٍ ممكن.وهـو مبـدأ سـائد في الأوسـاط الاقتصاديّـة بالدرجـة الأولى ويجـد تطبيقـاً لـه في كل مناحي سـلوك الإنسـان الفـردي والجماعيّ.وهو يشـكّل بذلك مـع التحليل

النفسي، والتداوليّة والمنهج العلميّ والمنطق والفلسفة العلوم المؤسسة للتفكير البشريّ والذي لا يبنى إلاّ من خلالها.

مكوّنات التفكير:

لقد سبق وقلنا أن التفكير عمليّة ديناميكيّة دائمة التطوّر ولا تحدث في فراغ، غير أنّ للتفكير، كلّ تفكيرمهما كان نوعه مكوّنات يرتكز عليها، ولا قوام له إلاّ بها، وهذه المكوّنات هي الآتية :

المكوّنات المعرفيّة، المكوّنات الانفعالّة والمكوّنات المهاريّة.

فالمكوّنات المعرفيّة تشمل المعارف التي تردّ إليها المعطيات، والمعايير التي تصنّف على أساسها والمسلّمات التي تبنى عليها وهي مسلّماتٌ معروفة إذ هي تشكّل أسس كل تفكير، والمفاهيم التي يكتسبها كل إنسان، والعمليّات الفكريّة التي يقوم بها الإنسان عندما يفكّر. والمكوّنات الإنفعاليّة هي مجموعة العوامل الإنفعاليّة التي ينطلق منها التفكير وتؤثّر في إقباله على ما ينوي القيام به، إذ إنّ التفكير ليس عملية عقليّة صرفة إنّما هو عمليّة عقليّة وانفعاليّة في الوقت عينه، وهذه المكوّنات هي القيم والعواطف والإتجاهات والميول والعادات والأحكام الشخصيّة العائدة لكل شخصٍ. والمكوّنات المهاريّة هي المهارات الذهنية التي ينطلق منها كل شخص في معالجة أيّ مشكلة تطرح عليه من مثل الملاحظة، الترتيب، التمييز، المقارنة، التفسير، التحليل،والتقييم والتعبير عن النتائج، مقرونة بالتأنّي والمراجعة؛ وهي تشكّل على وجه العموم قواعد العمل التي ياخذ بها الإنسان عندما يفكّر والإجراءات العمليّة التي يجب إتّباعها لإنجاح ما يقوم به الإنسان عندما يقوم بتنفيذ عمله.

العمليّات الفكريّة

إذا كان التفكير ينتج عن إعمال الفكر فإنه يتمّ من خلال العمليّات الفكريّة التي يقوم بها العقل وهي تندرج في ثلاثة أبواب هي الآتية: - العمليّات الفكريّة

المساهمة في الفهم، العمليّات الفكريّة المساهمة في التحليل والعمليّات الفكريّة المساهمة في التقييم، على اعتبار أنّ ما يقوم به العقل الإنسانيّ عند مباشرته أي نشاط فكري إنّما يتم بداية عن طريق الفهم الّذي يعتبر المدخل لكل تحليل او تقييم؛ يأتي بعد ذلك التحليل المبني على الفهم وينتهي العمل الفكري بالتقييم لعمليّة الفهم والتحليل على حدٍّ سواء. فما هي العمليّات الفكريّة المساهمة في كلّ مرحلةٍ من المراحل الثلاث للتفكير؟

العمليّات الفكريّة المساهمة في الفهم :

كلّما انتابت إنسان صعوبة من الصعوبات عائدة لعدم الفهم يصرخ لم أفهم او لا أفهم ما تقولونه أو قولوا اشياء قابلة للفهم. وكلّما وجد إنسان عوائق أمام فهمه لمسألة معيّنة أو حيال استيعابه لمضمون نصّ من النصوص التي يقرؤها يقول: أجد صعوبة في الفهم، أو لم أكن مهيّئاَ لفهم واستيعاب ما كنت أقرأه. والقارئ في ذلك يعبّر عن حقيقة موضوعيّة حدثت في عقله جرّاء قيامه بجهد فكريّ سعياً وراء فهم مسألة معيّنة أو استيعاب ما يقراه. والحديث في أواليّات الفهم يفترض الإجابة عن عدد من الأسئلة التي لا بدّ من طرحها وهي تعود في نظرنا الى الآتية:

ما هو الفهم؟ كيف افهم؟ لماذا لا أفهم في بعض الأحيان؟ ما هي معوقات الفهم التي تعترض الإنسان؟ ما هي مراحل الفهم التي يمرّ بها ؟ كيف ومتى يعتبر الإنسان أنّه فهم ما هو مطلوب منه فهمه؟ سنحاول معالجة هذه الأسئلة في ما يلي من هذا المؤلّف.

الفهم: ماهيّته ؟

إذا كان الجذر العربيّ الثلاثي ف-ه-م لا يمكن الاعتماد على أيّ ميزة صرفيّة فيه تساعد في تبيّن معنى الفعل فَهِمَ فالمفردة الفرنسيّة ذات

الأصـل اللاتينـي تعـبّر عـن معنـى الوضـع معـاً أو الجمـع مـا بـين شـيئين او الربـط مـا بـين شيء وآخـر. والواقـع أنّ Comprendre = mettre ensemble الفهـم، الّـذي يتخطّـى الجمـع أو الربـط بـين شـيئين أو أكـثر، هـو عمليّـة عقليّـة ديناميكيّـة تقـوم عـلى تكويـن بنيـة فكريّـة متماسـكة في الذاكـرة يمكـن اسـتدعاؤها في ايّ وقـت مـن الأوقـات لاسـتعمال لاحـق. ولا يخفـى أنّ تكويـن البنـى الفكريّـة لا ينبـع مـن فـراغ إنّمـا يبنـى عـلى المعـارف التـي يمتلكهـا الإنسـان والتـي يسـتعين بهـا في فهـم الوضعيّـات وفي ربـط جديدهـا بالقديـم الـذي يعرفـه، وفي تصنيـف الجديـد حيـال مـا يعرفـه، مسـتعينا في ذلـك بالعديـد مـن العمليّـات الفكريّـة الاسـتدلاليّة التـي تعينـه في اكتشـاف المعـاني وابعادهـا. وعمليّـة الفهـم هـذه تجـد بداياتهـا في فهـم المفـردات والتراكيـب اللغويّـة وفي اكتشـاف المعـاني وفهـم ارتباطاتهـا وأبعادهـا مـن خـلال الخطـاب المسـموع او النـصّ المقـروء، ورسـم تصـوّرات حولهـا. والواقـع أنّ هـذه العمليّـات العقليّـة هـي عمليّـات عقليّـة لغويّـة في الوقـت عينـه فالفكـر يسـير باللغـة ويعـبّر عـن نفسـه بهـا في ميادين التعبيرالّتـي تتوسّـل اللغـة، عـلى عكـس الفنـون التشـكيليّة كالتصويـر والنحـت والرقـص. والوصـول الى فهـم معنـى مفـردة أو عبـارة في المسـتوى الأصغـرأو فهـم معنـى نـصّ مقـروء أو خطـاب شـفهي مسـموع في المسـتوى الأكـبر، يفـترض سلسـلة مـن المراحـل القائمـة عـلى وضـع تصـوّرات للمعـاني وتبديـل هـذه التصـوّرات وتعديلهـا سـلباً أم إيجابـاً حتـى الوصـول الى الاسـتقرار عـلى التصـوّر المناسـب الّـذي يـراه القـارئ لمـا يقـرأه او السـامع لمـا يسـمعه مسـتندا الى مـا تقدّمـه لـه الوضعيّـة القرائيّـة أو الوضعيّـة السـماعيّة مـن حيثيّـات تسـاعد عـلى الفهـم والاسـتيعاب. والواقـع أنّ الوصـول الى اسـتيعاب معنـى نـصّ مـن النصـوص أو خطـاب شـفهيّ يمـرّ بثـلاث مراحـل هـي الآتيـة:

1 ـ مرحلـة فهـم البنيـة السـطحيّة المرئيّـة للـكلام أو التراكيـب اللغويّـة التـي

يتشـكّل منهـا النـصّ المقـروء أو الخطـاب المسـموع عـلى اعتبـار أنّ لا فهـم لأيّ نـصّ مقـروء أو مسـموع إلاّ إذا فهمـت مفرداتـه وتراكيبـه وبنيتـه السـطحيّة. ودليلنـا عـلى ذلـك مـا يحـدث لمـن يتعلّـم لغـة أجنبيّـة إذ عليـه أن يمـرّ بهـذه المرحلـة مـروراً الزاميّـاً قبـل الانتقـال الى المرحلـة الثانيـة مـن مراحـل الاسـتيعاب.

2 ـ مرحلـة بنـاء تصـوّر للوضعيّـة المعروضـة في النـصّ او في الخطـاب. وتقـوم هـذه المرحلة عـلى مرافقـة فهـم المفـردات والتراكيـب ببنـاء تصـوّرٍ للوضعيّـة القرائيّـة يتقـدّم بقـدر مـا نتقـدّم في القـراءة أو في سـماع الخطـاب الشـفهي، وبقـدر مـا نسـتجمع مـن معلومـات جديـدة نركبّهـا مـع مـا نعرفـه عنهـا معتمديـن في الوضعيّـة الشـفهيّة على ما يقدّمـه لنـا الظـرف الـذي يقـال فيـه الـكلام وكل مـا يرافـق هـذه الوضعيّـة مـن عنـاصر تسـاهم في إيضاحهـا مـن إشـارات وعنـاصر سـياقيّة سـابقة او متوقّعـة. ونشـير هنـا الى أنّ فهـم الخطـاب الشـفهيّ غـير محتـاج لاسـتدلالات دقيقـة لأنّ السـياق يلعـب دوره في إيضـاح الوضعيّـة الشـفهيّة؛ غـير أنّ فهـم النـصّ المكتـوب يفـترض القيـام باسـتدلالات عميقـة ومتعـدّدة يفـترض في القـارئ أن يبحـث عنهـا في النـصّ أو في ذاكرتـه ليسـتطيع الوصـول الى فهـمٍ متعمّـقٍ للنـصّ. وقـد بيّنـت الدراسـات أنّ السرعـة في اكتشـاف مـا تعـود اليـه الضمائـر،في النـصّ المكتـوب، تتوقّـف عـلى كـون العائـد هـو الفاعـل أكـثر مـن ان يكـون مفعـولاً، وأنّ الضمـير يحمـل مـا يبـيّن طبيعـة العائـد اليـه مـن علامـات الجنـس والعـدد، بالإضافـة الى المسـافة التـي تفصـل بـين الضمـير ومـا يعـود إليـه. ومـن الواضـح أنّ بنـاء تصـوّر للوضعيّـة القرائيّـة هـو الّـذي يبقـى ويسـتمر في ذهـن القـارئ أو السـامع لفـترة أطـول بينـما تـزول بسرعـة نتائـج المرحلـة الأولى مـن فهـم المفـردات والتعابـير، كـما أنّ مـن لا يتمكّـن مـن المرحلـة الأولى لـن يسـتطيع الإقبـال عـلى المرحلـة الثانيـة مـن مراحـل اسـتيعاب معنـى نـصّ مـن النصـوص.

3 ـ مرحلــة اســتنتاج مرامــي النــصّ أو الخطــاب الشــفهي: وهــي مــا يعــرف عــلى

وجـه العمـوم بمرحلـة اكتشـاف أبعـاد النـص أو بمرحلـة اسـتنتاج مقاصـد المتحـدّث ولـو لم يقلهـا صراحـة، وهـي تشـكّل أسـاس العمـل في ميـدان التداوليّـة، الميـدان الّـذي يشـكّل امتـداداً للدراسـات اللسـانيّة الحديثـة والّـذي عرفتـه الثقافـة العربيّـة القديمـة مـن بـاب تحديـد مقاصـد القـول.

استراتيجيّات الفهم

لمسـاعدة الإنسـان عـلى تنميـة قدرتـه عـلى الفهـم والاسـتيعاب يمكـن اللجـوء الى الاسـتراتيجيّات الآتيـة :

1 – اسـتراتيجيّة مراقبـة الفهـم ذاتيّـا حـين يعتـاد الإنسـان أن يطـرح عـلى نفسـه الأسـئلة الآتيـة: مـاذا فهمـت مـمّا قرأتـه أو مـمّا سـمعته؟ مـا الّـذي لم أفهمـه مـمّا قراتـه أو سـمعته؟ مـا الّـذي منعنـي مـن الفهـم؟ مـا الّـذي ساعدني في أن أفهـم مـا فهمتـه؟ مـا الّـذي اسـتفدت منـه لقـراءاتي المقبلـة في مجـال الفهـم والاسـتيعاب؟

2 – اسـتراتيجيّة اسـتعمال الترسـيمات والمخطّطـات التـي تظهـر المعـاني المسـتنتجة والعلاقـات القائمـة بـين الأفـكار عـلى اعتبـار أنّ الترسـيمة توضـح أكـثر مـمّا توضحـه اللغـة في بعـض الأحيـان وان بعـض أنـواع الـذكاء تستسـهل فهـم الترسـيمات عـلى فهـم اللغـة الّتـي تعـبّر عنهـا.

3 – اسـتراتيجيّة طـرح الأسـئلة اللازمـة لفهـم النـص او الخطـاب الشـفهي، وهـذه الأسـئلة هـي : مـن هـو الفاعـل؟ مـن وقـع عليـه عمـل الفاعـل؟ كيـف تـمّ الفعـل؟ أيـن تـمّ الفعـل؟ متـى تـمّ الفعـل؟ ولمـاذا تـمّ هـذا الفعـل؟ ومـا هـي الظـروف التـي رافقـت هـذا الفعـل؟

4 – اسـتراتيجيّة اسـتخراج الأفـكار الرئيسـيّة بمـا يـؤدّي الى تلخيـص النـصّ او الخطـاب الشـفهي علـماً أنّ تلخيـص الخطـاب الشـفهيّ مسـألة أكـثر صعوبـة مـن تلخيـص النـصّ المكتـوب.

5 – اسـتراتيجيّة توضيـح الأفـكار والعلاقـات القائمـة في مـا بينهـا علـماً أنّ

العلاقات في النصّ تكون بين الأفكار الرئيسيّة وأنّ لا علاقات بين الأفكار الثانويّة في النصّ والافكار الرئيسيّة إلاّ إذا كانت الأفكار الثانويّة مرتبطة بهذه الفكرة الرئيسيّة دون غيرها من الأفكار الرئيسيّة الواردة في النصّ. ولا يغرب عن البال في هذا السياق أهميّة إدراك القارئ والسامع على حدّ سواء دور أدوات الربط في تماسك المعاني في النصّ وفي إيضاح ما قصد اليه الكاتب او المتكلّم.

6 – استراتيجيّة توقّع ما قصده كاتب النص أو قائل الخطاب، وتقوم على فتح الأفق امام القارئ ليتوقّع ما لم يكن واضحاً في النص أو ما لم يظهر صراحةً، ويتمّ ذلك عن طريق التخيّل والإبداع.

إنّ استثمار هذه الاستراتيجيّات يؤدي الى التقدّم في الفهم والاستيعاب ممّا يسمح للقارئ أن يتوقّف لتقويم فهمه واستيعابه، وليعدّل في سرعة قراءته، وليختار المعلومات المهمّة وليميّز بين ما هو مهمّ وما هو اكثر اهميّة حين يقرأ فيعيره الإهتمام اللازم عند القراءة.

ويمكن للإنسان أن يتقدّم في الفهم والاستيعاب بقدر ما يتقدّم في ممارسة هذه الاستراتيجيّات وفي حسن الاختيار في ما بينها بما يناسب النصوص والخطابات التي يعمل على فهمها واستيعابها.

وتنطلق العمليّات الفكريّة المساهمة في الفهم من تحديد موضوع التفكير مميّزين بين ما هو ضمن إطار الموضوع وما هو خارج عنه، الى طرح الأسئلة المناسبة حوله التي تسمح بتوجيه النظر الى المعطيات الواجب جمعها لعدم صرف الجهد في جمع معطيات لا تفيد في دراسة الموضوع المحدّد، الى الملاحظة أو المراقبة التي تسمح بجمع المعطيات الضروريّة المناسبة لطبيعة الموضوع، الى توليد الأسئلة حول المعطيات المجموعة، الى النظر في صحة المعطيات، الى التذكّر واسترجاع المعلومات من ذاكرة العامل على الفهم، الى التقصّيّ بطرائقه المختلفة في الوقائع والمراجع وفي الظروف التي رافقت الظواهر المدروسة، ووضع الفرضيّات المنطلقة من طبيعة المعطيات المجموعة، والمقارنة والتصنيف

والترتيـب إنطلاقاً مـن مبـادئ وقوانـين عائـدة لميـدان العمـل ، والتلخيـض المـؤدّي الى الابقـاء عـلى العنـاصر الأساسـيّة الفاعلـة في الوضعيّـة المدروسـة والى التعمّـق في الفهـم.

أمّـا العمليّـات الفكريّـة المسـاهمة في مرحلـة التحليـل فهـي تقـوم عـلى تفسـير الظواهـر والمعطيـات والأحـداث وتحديـد العلاقـات السـببيّة القائمـة في مـا بينهـا مكانيّـة كانـت او زمنيّـة او معنويّـة، أو انفعاليّـة أو علاقـات سـببيّة تجمـع اكـثر مـن صنـفٍ مـن هـذه الأصنـاف المذكـورة، وتمييـز الخطـأ مـن الصـواب مـن بـين الوقائـع والمعطيـات، وتصنيـف الأخطـاء الملاحظـة والفصـل مـا بـين الحقيقـة الموضوعيّـة والـرأي الشـخصيّ، والبرهنـة عـلى صحّـة الفرضيّـات ووضـع الاسـتنتاجات والتأكّـد مـن صحّتهـا ومـن الترابـط القائـم بـين المعطيـات والنتائـج التـي أدّت اليهـا إنطلاقـا مـن عمليـات الاسـتدلال الاسـتنتاجيّ والاسـتدلال الاسـتنباطيّ.

وتعـود العمليّـات الفكريّـة العائـدة الى مرحلـة التقييـم الى التأكّـد مـن صحّـة طريقـة جمـع المعطيـات ومـن سـلامة البراهـين والحجـج التـي بنيـت عليهـا النتائـج، الى منهجيّـة الطريقـة المعتمـدة في التفكـير، إلى صحّـة الاسـتدلالات والى النظـر في المسـار الفكـريّ الّـذي سـار عليـه القائـم بالتفكيروهـو مـا يعـرف بالوعـي بمـا وراء المعرفـة أو بالتفكـير في التفكـير وهـي خطـوة ترافـق المسـار الفكـري بكاملـه مـن بدايتـه حتّـى نهايتـه. وممّـا لا شـكّ فيـه أنّ التمييـز بـين هـذه المراحـل المكوّنـة للتفكـير عـلى هـذا الترتيـب لا يعنـي أنّـه لا إمكانيّـة للعـودة تراجعيّـا مـن التقييـم الى الفهـم او الى التحليـل، او مـن التحليـل الى الفهـم قبـل الوصـول الى التقييـم، فالعمـل الفكـري عمـل متكامـلّ ينطلـق مـن الفهـم الى التحليـل فالتقييـم بمـا فيـه التفكـير في التفكـير، غـير انّ هـذا المسـار قابـل للإعـادة وللإنتقـال مـن مرحلـة الى أخـرى اذا رأى القائـم بالتفكـير أنّـه مـن الـضروري العـودة الى مرحلـة كان قـد اعتـبر أنّـه قـد انتهـى منهـا مـمّا يقتـضي إعـادة النظـر والتأكّـد مـن صحّـة الطريقـة المعتمـدة في التفكيروإعـادة العمـل مـن جديـد إذا لـزم الأمـر ذلـك. والواقـع أن تصنيفنـا للعمليّـات الفكريّـة عـلى الوجـه الّـذي قمنـا بـه اعـلاه ينطلـق مـن أهـداف عمليـة التفكـير ألا وهـي الفهـم والتحليـل والتقييـم، فنحـن

نفكّر لنفهم موضوعاً معيناً، ولنحلّل هذا الموضوع ونضع حلولاً لما يعترضنا من مشكلات، ولنقيّم تفكيرنا حول هذا الموضوع ولنفكّر في تفكيرنا في الوقت عينه. أمّا إذا أخذنا طبيعة العمليّات الفكريّة التي رصدناها في المراحل الثلاث فإنّه يمكننا ان نقسمها الى مجموعتين من العمليّات الفكريّة هما مجموعة التحديد ومجموعة الاستدلال. فما هو التعريف؟ وما هوالاستدلال؟ وما هي أنواعهما؟ وما هي الأخطاء التي يقع فيها كل من يقوم بإحدى هاتين العمليّتين؟

التعريف:

التعريف هو تعيين مجموعة من الصفات االجوهريّة التي تميّزمفهوماً أو شخصاً معيّناً. وللتعريف في علم المنطق مقوّمات خمسة هي الآتية:الجوهريّة، الإنعكاسيّة، اللادائريّة، الوضوحيّة والإيجابيّة. فالجوهريّة تعني أن تكون الصفات التي نعرّف بها جوهريّة اي ان لايكون هناك وجود للمفهوم من دونها كالعقل والكلام في تعريف الإنسان، لا اللباس ولون العينين. واللادائريّة تعني أن لا يحتوي المعرِّف على المعرَّف كان نقول التربية هي عمليّة يربّى بها الأولاد فيكون التعريف بذلك تعريفاً دائريّاً. والوضوحيّة هي ان يكون المعرِّف واضحا غير مجازي ولا استعاري، فتعريف التربية بالحياة تعريف غير واضح لأنّه يتطلّب تعريف الحياة بالإضافة الى أنّ الحياة لا تحمل صفة جوهريّة للتربية.والإيجابيّة تعني أن تكون صيغة المعرّف صيغة إيجابيّة، إذ لا يمكن تعريف أيّ مفهوم بما ليس فيه، فالتعريف بالنفي ليس تعريفاً في عرف اهل المنطق.

ومن الأخطاء الشائعة في التعريف لجوء المعرِّف الى تعريف المفهوم بإعطاء مثلٍ كالقول إنّ الشجرة هي كالتفّاحة، أو كالسنديانة، أو الوقوع في العموميّة كما إذا حدّدنا الزواحف مثلا بأنّها حيوانات، فيقع تحديدنا في عدم التخصيص او في العموميّة او الوقوع في التخصيص كأن نحدّد الكتاب مثلا بأنّه مجموعة من الأوراق المطبوعة المربوطة ببعضها البعض والتي تروي قصّة؛ والكتاب وإن تألّف من مجموعة من الأوراق المطبوعة المربوطة ببعضها البعض فإنّه لا

يـروي فقـط قصّـة؛ أو تعريـف المفهـوم بما هـو ضـدّه، كأن نعـرّف مـا هـو حلـوّ الطعـم بأنّـه غـير مالـح، أو التعريـف الإنفعـالي كان نحـدّد الخريـف مثـلاً بأنّـه فصـل الحـزن. والعـبرة مـن ذلـك كلّـه هـي في تحديـد المفاهيـم قبـل البـدء بـأيّ عمـلٍ تلافيـاً للوقـوع في سـوء الفهـم أو في عـدم الفهـم في أقـلّ تعديل.كـما أن التعريـف هـو في اسـاس عمليّـات فكريّـة كثـيرة كالتصنيـف والتبويـب والترتيـب والمقارنـة وتحديـد مـا يدخـل في إطـار الموضـوع ومـا لايدخـل فيـه، وهـذا مـا يشـكل الخطـوة الأولى في ايّ عمـلّ دراسيّ أو بحثـيّ.

الاستدلال:

الاسـتدلال عمليّـة فكريّـة تقـوم عـلى الجمـع بـين جملتـين او أكـثر للوصـول الى جملـة جديـدة. تسـمّى الجملتـان اللتـان اعتمدنـا عليهـما المقدّمـات وتسـمى الجملـة التـي توصّلنـا إليهـا النتيجـة. (ليسيسـتر، 2010، ص. 24) كأن نقـول :

العرب كريمون

اللبنانيّون عرب

اللبنانيّون كرماء.

هـذا في علـم المنطـق الشـكلي وفي واقـع الحيـاة تُفـسَّر المسـائل عـلى النمـط عينـه غـير أن المقدّمـات قـد تكـون وقائـع وأحـداث متداخلـة ومتشـعّبة وتـؤدّي لإنعكاسـات ونتائـج قـد تكـون في غايـة الأهميّـة والخطـورة، كـما قـد لا تكـون المشـكلات واضحـة وعـلى العاقـل ان يسـعى بـادئ ذي بـدء الى جـلاء الصـورة أمامـه قبـل إتّخـاذ أيّ قـرارٍ. ونـترك البحـث في أنـواع الاسـتدلال والمغالطـات التـي يقـع فيهـا المسـتدّلّون الى الفصـل الثـاني مـن هـذا المؤلّـف حيـث نعـرض لأنـواع التفكـير.

مراتب المفكّرين:

وعندمـــا يتـــدرّب الانســـان عـــلى مهـــارات التعريـــف والاســـتدلال يبـــدأ رحلتـــه في التفكـــير وينتقـــل مـــن مرحلـــة الى اخـــرى غـــير أنّ طريقـــة ممارســـة كلّ منّـــا لمهـــارات

التفكـير تسـمح لنـا بالحديـث عـن مراتـب المفكّريـن (لينـدا إلـدر وريتشـارد بـول، 2010) مقسّـمينها الى سـت هـي الآتيـة :

1 – المفكّر غير المتفكّر.

2 – المفكّر المتسائل.

3 – المفكّر المبتدئ.

4 – المفكّر الممارس.

5 – المفكّر المتقدّم.

6 – المفكّر المكتمل.

1 – المفكّـر غـير المتفكّـر: المفكّـر غـير المتفكّرهـو المفكّـر الـذّي يجهـل الـدور المحـوريّ للتفكـير في حياتـه، كـما يجهـل دوره في المفاهيـم، والفرضيّـات، والآراء والاسـتدلالات الّتـي يقـوم بهـا. وهـو ليـس لديـه القـدرة عـلى تقييـم تفكـيره وعـلى تحسـين إدائـه، ويخضـع في سـلوكه للأفـكار الخاطئـة وللأحـكام المسـبقة.

2 – المفكّـر المتسـائل: المفكّـر المتسـائل هـو المفكّـر الّـذي أدرك الـدور الّـذي يلعبـه التفكـير في حياتـه، كـما أدرك أن طريقتـه في التفكـير هـي التـي تسـبّب لـه المشـاكل الصعبـة. وهـو يـدرك في بعـض الأحيـان أن طريقـة تفكـيره خاطئـة غـير أنّـه ليـس بإمكانـه الكشـف عـن الأخطـاء الفكريّـة التـي يقـع فيهـا وبالتـالي فهـو لا يسـتطيع العمـل عـلى إصلاحهـا أو تلافيهـا، كـما أنّـه إذا أتقـن بعـض المهـارات الفكريّـة فهـو لا يحسـن توظيفهـا في الوضعيّـات المختلفـة التـي يمـرّ بهـا.

3 – المفكّـر المبتـدئ: المفكّـر المبتـدئ هـو المفكّرالـذّي بـدا التمكّـن مـن إدارة تفكـيره في معالجـة المشـكلات التـي تعترضـه في تعلّمـه وفي حياتـه، وهـو بـدأ يـدرك المشـكلات التـي يعـاني منهـا في تفكـيره كـما بـدأ العمـل عـلى حلّهـا وتحسـين طريقتـه في حلّهـا، كـما بـدأ يـدرك أن هنـاك العديـد مـن المعايـير التـي تقيّـم الأفـكار عـلى أساسـها، وانّ عليـه ان يكتسـب هـذه المعايـير ويعمـل عـلى تطبيقهـا في كلّ مـرّة يفكّرغـير انّـه لا يوفّـق كثـيرا في جهـوده هـذه.

4 – المفكّـــر المـــمارس: المفكّـــر المـــمارس هـــو المفكّـــر الّـــذي أدرك المشـــكلات التـــي

يعـاني منهـا في تفكـيره كـما أدرك ضرورة معالجـة هـذه المشـكلات وبـدا يحسّـن ممارسـته التفكـير المنظّـم ويحسـن تقييـم تفكـيره للوصـول الى المزيـد مـن الوضـوح والصحّـة والدقّـة والملاءمـة والمنطقيّـة في تفكـيره. والمفكّـر المـمارس بـدأ يتعـرّف الى النظاميّـة في التفكـير والى ممارسـة التفكـير في تفكـيره.

5 – المفكّـر المتقـدّم : المفكّـر المتقـدّم هـو المفكّـر الّـذي أصبح متمرّساً بالمهـارات الفكريّـة وتخطّى ذلـك للتعمّـق في مسـتويات التفكـير العليـا فاصبـح قـادرا عـلى التعـرُّف الى النقـاط والميادين التـي لا يحسـن معالجتهـا، وعـلى تمييـز الأفـكار الخاطئـة والأحـكام المسـبقة وعـلى اكتسـاب عـادات فكريّـة متقدّمـة منطلقـة مـن معايـير التفكـير السـليم، وعـلى إدراك العلاقـات بـين الافـكار والمشـاعر والميـول. فالمفكّـر المتقـدّم غـدا يـدرك نقـاط القـوّة والضعـف في تفكـيره وفي تفكـير غـيره.

6 – المفكّـر المكتمـل : المفكّـر المكتمـل هوالمفكّـر الّـذي تخطّـى مرحلـة إدارة تفكـيره الى مرحلـة العمـل المسـتمر لتحسـين نتاجـه الفكـريّ بعـد أن غـدا التفكـير بالنسـبة لـه عمـلا واعيـا وحدسـيّاً، وارتقـى بـه الى مسـتوى إيجـاد الأفـكار المبدعـة. ويترافـق هـذا التقـدّم في العمـل الفكـري مـع ميـل الى التفكـير الموضوعـيّ والى ضبـط التفكـير المرتكـز عـلى الـذات. ويتمكّـن المفكّـر المكتمـل مـن تقييـم تفكـيره لجعلـه أكـثر وضوحـاً وصحّـة ودقّـةً وملاءمـة ومنطقيّـةً، ومـن نقـده ببراعـة، ومـن إدراك دور التفكـير المرتكـز عـلى الـذات والتفكـير الموجّـه اجتماعيّاً في حيـاة الأفـراد والجماعـات، ومـن فهـم العلاقـة المعقّـدة بـين الأفـكار والمشـاعر والميـول ودورهـا في سـلوك الإنسـان في المجتمـع والجماعـات البشريّـة. المفكّـر المكتمـل يعالـج المشـكلات المعقّـدة بحنكـة ودرايـة وحكمـة، ويظهـر دومـاً قـدراً كبـيراً مـن التواضـع والجـرأة والمثابـرة والاسـتقلاليّة والنزاهـة والموضوعيّـة والمسـؤوليّة في الفكـر والعمـل، ويمـزج في تفكـيره بانسـجامٍ كبـير بـين المعتقـدات والميـول والمشـاعر والمعالجـة الفكريّـة في مشـاريع الأعـمال التـي يقـدم عليهـا.

يظهـر لنـا مـن خـلال مـا عرضنـاه مـن تحديـدٍ للتفكـير ومـن عـرضٍ للعمليّـات الفكريّـة التـي يقـوم بهـا الإنسـان في حياتـه، أنّ أوّل مهمّـة يقـوم بهـا التفكـير إنّمـا

هـي الفهـم الّـذي يشـكّل المدخـل لـكل العمليّـات الفكريّـة اللاحقـة، منـه تنطلـق وبهـا تسـير وتنمـو وعليـه تقـوم، إذ هـو يرافـق كلّ العمليّـات الفكريّـة اللاحقـة، فبدونـه لاتحليـل ولا تقييـم، ولا متابعـة في التفكـير. وإذا كان هـذا الأمـر بديهيّـاً فـإنّ عمليّـات التفكـير الأخـرى لاتقـلّ عنـه بديهيّـة، فـلا تفكـير إذا لم يكـن هنـاك تحليـل وتقييـم يبنـى عليـه ويترافـق مـع تقييـم لطريقـة التفكـير التـي سـار عليهـا الإنسـان في تفكـيره. وهـذه العمليّـات التـي تقـوم عـلى التحديـد والاسـتدلال هـي عمليّـات تتفـاوت لناحيـة السـهولة والتعقيـد وتتأثّـر بالافتراضـات التـي يبنـي عليهـا الإنسـان تفكـيره بعلـمٍ او بغـير علـمٍ منه.والإنسـان في ذلـك يتـدرّج في مراتـب فكريّـة حاولنـا عرضهـا في سـياق هـذا الفصـل الافتتاحـيّ لمؤلّفنـا هـذا، الّـذي يمهّـد لعـرض أنـواع التفكـير ولدراسـة علاقـة التفكـير باللغـة ولمعالجـة تعلّميـة التفكـير في المؤسّسـات التعليميّـة في العـصر الحـاضر.

الفصل الثاني : أنواع التفكير

إذا كان التصنيف احد العمليّات العقليّة التي يمارسها الإنسان في كلّ عملٍ يقوم به في حياته، فمن الأجدر في مؤلّفٍ يدور حول التفكير أن نقوم بتصنيف التفكير إنطلاقاً من معايير نابعة من طبيعته؛ والتفكير وإن كان يشمل كل نواحي حياة الانسان، حين يبدي رأيا أو يعتقد اعتقادا او يعلن حقيقة، وحين يلهو او حين يجدّ في عمله، وحين يحزن أو حين يفرح فتفكيره في كلّ ذلك يعود الى طبيعة واحدة بمكوّناتها ومهاراتها ومعاييرها. ولا بد بادئ ذي بدء من الإشارة الى أنّ الباحثين في ميدان التفكير لجأوا الى تصنيف التفكير تصنيفات متعدّدة إنطلاقاً من طبيعته أو من طبيعة الأفكار التي تنتج عنه، أو من العمليّات الفكريّة التي يبنى عليها، وقد ميّز العتوم (2004) نقلاً عن (منغال (2004) ,mangal) أحد عشر صنفاً من اصناف التفكير هي الآتية:

1 – التفكير الماديّ أو التفكير المحسوس. 2 – التفكير المجرّد.

3 – التفكير التأمّليّ.
4 – التفكير الإبداعيّ.

5 – التفكير الناقد.
6 – التفكير الاستبصاريّ.

7 – التفكير التباعديّ.
8 – التفكير التقاربيّ.

9 – التفكير الما وراء معرفيّ.
10 – التفكير المنطقيّ.

11 – التفكير المنظومي.

وقد لجأ (الجابري والعامري ، 2013، ص.ص. 82 – 83)الى التمييز بين أنماط للتفكير وأشكال له دون الاستناد الى معايير واضحة. وهذه هي الأنواع التي توصّلا إليها وهي الآتية :

1 – التفكير الفعّال	2 – التفكير الناقد
3 – التفكير الشامل	4 – التفكير الرياضيّ
5 – النفكير المتقارب	6 – التفكير الفلسفي
7 – التفكير المتباعد	8 – التفكير الاستنباطيّ
9 – التفكير الاستقرائيّ	10 – التفكير التحليليّ
11 – التفكير المجرّد	12 – التفكير المحسوس
13 – التفكير الما وراء معرفيّ	14 – التفكير العلميّ الوظيفيّ
15 – التفكير الخرافيّ	16 – التفكير الخاطئ
17 – التفكير الوسواسي القهري	18 – التفكير السابر
19 – التفكير المنطقي	20 – التفكير المتسرّع
21 – التفكير التأمّلي	22 – التفكير الاستبصاريّ
23 – التفكير الترابطي	24 – التفكير السياسيّ
25 – التفكير الإهتماميّ	26 – التفكير المتعدّد الأبعاد
	27- التفكير الإرتغابيّ

بيّنٌ أنّ هذين التصنيفين الذّين توصّل إليهما الباحثون هما تصنيفان لم يستندا الى معايير واضحة، وهما بالتالي تصنيفان لا يتّسمان بالدقّة والمنهجيّة، فقد مزجا بين صفات التفكير وأنواعه وأهدافه. ونحن سنعمد الى تصنيف التفكير بالاستناد الى طبيعة المعرفة التي ينتجها التفكير والى العمليّات الفكريّة التي يتميّز بها والى الأهداف التي يسعى إليها كلّ نوعٍ من انواعه وذلك ما يسمح لنا بالوصول الى التصنيف الآتي :

1 – التصنيف المستند الى إنتاج المعرفة ويؤدي الى التفكير المعرفيّ.

ويمكن تقسيم التفكير المعرفيّ بالاستناد الى طبيعة العمليّات الفكريّة الى الأنواع الآتية :

ا – التفكير الاستدلالي.

ب – التفكير العلمي.

ج – التفكير الناقد.

د – التفكير الإبداعيّ.

2 – التصنيـف المسـتند الى التفكـير في طريقـة إنتـاج المعرفـة ويـؤدّي الى التفكـير المـا فـوق معـرفي.

3 – التصنيـف المسـتند الى الأهـداف التـي يسـعى إليهـا التفكـير ويـؤدّي الى التمييـز بـين أنـواع التفكـير الآتيـة :

ا – حلّ المشكلات.

ب – إتّخاذ القرارات.

ج – تكوين المفاهيم.

والداعـي في نظرنـا الى الاكتفـاء بهـذا التصنيـف ينبـع مـن أنّ كلّ الأنـواع الباقيـة التـي ذكرهـا كلٌّ مـن العتـوم نقـلا عـن منغـال والجابـري والعامـري وغيرهـم هـي أنـواع تعـود في جوهرهـا إمّـا الى ميـدان التفكـير كالتفكـير السـياسي، أو التفكـير الريـاضي أو التفكـير الفلسـفي أو الى الهـدف من هـذا التفكـير كالتفكـير المتقـارب او التفكـير المتباعـد أو الى صفـة من صفـات هذا التفكـير كالتفكير الفعّـال أو التفكـير المتسـرّع أو التفكـير الوسـواسي القهـريّ، ونحـن نميـل الى رفض هـذه التصنيفات لأسـباب متعـدّدة أوّلها لأنّهـا ناقصـة إذ لم تشـمل كلّ ميادـين العلـوم التـي يفكّـر الأنسـان مـن خلالهـا، كالتفكـير الإجتماعـيّ أو التفكـير التاريخـيّ وثانيهـا أن صفـة تطلـق عـلى تفكـير معـيّن كالتفكـير الفعّـال أو التفكيرالخاطـئ لا يصحّ أن تطلـق عـلى صنـفٍ مـن أصنـاف التفكـير. والواقـع أن التصنيـف الّـذي اعتمدنـاه هـو تصنيـف ينطلـق مـن العمليّـات الفكريّـة التـي يحتـوي عليهـا كل صنـفٍ مـن أصنـاف التفكـير التـي ذكرناهـا إذ إن أيّ نـوع مـن التفكـير لا بـدّ أن يشـتمل عـلى العمليّـات الفكريّـة الأسـاس التـي يقـوم عليهـا التفكـير الإسـتدلاليّ أو التفكـير العلمـيّ أو التفكـير الناقـد أو التفكـير الإبداعـي. وهـذا لا يعنـي أنّ التفكـير العلمـي ليس لـه عمليّات فكريّـة تميّزه عن غـيره مـن أنـواع التفكـير، والوضـع عينـه بالنسـبة الى التفكـير الإبداعـيّ إذ إنّ لكلٍّ منهـما العمليّات

الفكريّة التي تميّزه كذلك، كما سنرى ذلك في ما سنوسعه في هذا المؤلف.

وسنعمل في هذا الفصل على التعريف بهذه الأنواع من التفكير وعلى التمييز في ما بينها لناحية المكوّنات والمهارات والمعايير والمعوقات.

1 - التفكير المعرفي: التفكير المعرفيّ هو التفكير الّذي يؤدّي الى انتاج المعرفة ويقوم على استثمار كل العمليّات الفكريّة التي يراها مناسبة للوضعيّة التي يحاول التفكير فيها. وعندما نتحدّث عن التفكير المعرفيّ لا بدّ لنا من التعريف بالتفكير ما فوق المعرفي وهومفهوم حديث النشأة إبتكره عالم النفس فلافل في ثمانينيات القرن الماضي وهو يحدّد على أنّه العمليّات الفكريّة التي تسمح لمن يفكّر أن يفكّر ليس في المادّة التي يصبّ عليها تفكيره إنّما في العمليّات الفكريّة التي يقوم بهاعندما يفكّر. وهذه العمليّات الفكريّة هي على أنواعٍ ثلاثة : عمليّات تخطيط وعمليّات مراقبة وعمليّات تقييم. وقد ميّز الباحثون ما بين ثلاثة أنواع من العمليّات الما فوق معرفيّة هي الآتية : العمليّات الما فوق الذاكرة والعمليّات الما فوق الفهم والعمليّات الما فوق التنفيذ بهدف الوصول الى الأهداف المرجوّة من التفكير (صيّاح، 2012، ص.ص. 90 - 91). وإذا شئنا أن نعبّر بإيجازٍ عن التفكير ما فوق المعرفي فإنّنا نعتبر انّه يقوم على النظر في العمليّات الفكريّة التي يقوم بها الإنسان عندما يفكّر بهدف تحليل مسار تفكيره وتقويمه وتصويبه وجعله أكثر إنتاجيّة (صيّاح، 2015، ص. 59). وتستند هذه العمليّات الما فوق فكريّة الى ثلاثة انواع من المفاهيم هي الآتية : المعارف الما فوق إدراكيّة والإختبارات الما فوق إدراكيّة والاستراتيجيّات الما فوق إدراكيّة. فالمعارف الما فوق إدراكيّة هي المعارف التي خزّنها الإنسان حول طرائق تفكيره وحول نقاط قوّته وضعفه حين يفكّر؛ والاختبارات الما فوق إدراكيّة هي المشاعر والآراء الذاتيّة العائدة لطريقة التفكير التي يعتمدها هذا الإنسان حين يفكّر، أمّا الإستراتيجيّات الما فوق إدراكيّة فهي الاستراتيجيات التي يعتمدها الإنسان إنطلاقا من معارفه واختباراته الما فوق إدراكيّة حول النشاطات التي يزمع تنفيذها، وهذه الاستراتيجيات هي الآتية: استراتيجيّات الاستباق والتخطيط والتفعيل واستراتيجيّات المراقبة وإدارة

التحفيـز لاسـتدامة الإقبـال عـلى العمـل، واسـتراتيجيّات رد الفعـل والتفكـير عـلى الاسـتراتيجيات المسـتثمرة وتقييـم التنفيـذ.

ويندرج التفكير المعرفي في اربعة انواع هي الآتية :

أ– التفكير الاستدلالي

الاسـتدلال كـما حددنـاه أعـلاه ص. 31 عمليّـة فكريّـة تقـوم عـلى الجمـع بـين جملتـين او أكـثر للوصـول الى جملـة جديـدة. تسـمّى الجملتـان اللتـان اعتمدنـا عليهـما المقدّمـات وتسـمى الجملـة التـي توصّلنـا إليهـا النتيجـة. (ليسيسـتر، 2010، ص. 24) كأن نقـول :

العرب كريمون

اللبنانيّون عرب

اللبنانيّون كرماء.

والاستدلال يقسم الى الأنواع الآتية:

1 – الاستدلال الاستقرائيّ الذي ينطلق من الخاص الى العام.

2 – الاستدلال الإستنباطيّ الذي ينطلق من العامّ الى الخاصّ.

3 – الاستدلال القياسي.

4 – الاستدلال الخُلف.

5 – الاستدلال الفرضيّ الاستنباطيّ.

1 – الاسـتدلال الاسـتقرائيّ وهـو الاسـتدلال الّـذي ينطلـق مـن الخـاصّ الى العـامّ، أو مـا يسـمّى بالتعميـم إنطلاقـاً مـن مراقبـة الظواهـر المختلفـة واسـتنتاج القاعـدة التـي تجمـع بـين هـذه الظواهـر. ويقسـم الاسـتدلال الاسـتقرائي أو الاسـتنتاجيّ الى ثلاثـة انـواع:

أ – الاسـتدلال الاسـتقرائيّ الشـكلي وهـو الاسـتدلال الـذي يقـوم عـلى رصـد مجموعـة الذيـن يشـتركون في خاصّيـة معيّنة،واسـتنتاج أن هنـاك مـا يجمـع بـين هـذه المجموعـات لاشـتراكها في هـذه الخاصّيّـة كان نقـول مثـلاً :

المقدّمة الكبرى : النباتات والحيوانات والبشر يتنفّسون

المقدّمة الصغرى : النباتات والحيوانات والبشر هي كائنات حيّة

النتيجة : كل الكائنات الحيّة تتنفّس.

ب – الاستدلال الاستقرائيّ الذّي يقوم على تعميم قاعدة مستنتجة من مشاهدة أو اختبار تمّ في عدد من الحالات، وهذه القواعد هي التي تسيّر عمل الطبيعة والعناصر الماديّة فيها، فالزيت لا يمتزج مع المياه، والاجسام العازلة للحرارة تكون دوماً كذلك. وهكذا في كل القواعد التي تسيّر عمل الطبيعة.(رينغي، 2000).

ج – الاستدلال الاستقرائيّ الكامل أو الاستدلال الإستنتاجي بالتكرار وهو الاستدلال الذّي يسمح بتعميم الخصائص الحسابيّة والجبريّة المبنيّة على حالة واحدة.(رينغي،2000).

2 – الاستدلال الاستنباطي وهو الاستدلال الذّي ينطلق من العامّ الى الخاصّ أو ما يسمّى بالتخصيص، أو من القاعدة الى التطبيق.ويقسم الى ثلاثة انواع :

أ – الاستدلال الاستنباطيّ المباشرالذي يتكوّن من مقدّمة ونتيجة منطلقا من أنّه إذا كانت المقدّمة صحيحة فالنتيجة ستكون حكماً سليمة وتنطلق منها بالاستنباط كما في قولنا: كل المثلّثات هي اشكال هندسيّة متعدّدة الأضلاع إذاً بعض الاشكال الهندسيّة المتعدّدة الأضلاع هي مثلّثات.

ب – الاستدلال الاستنباطي القياسيّ الّذي يقوم على مقدّمتين ونتيجة تبنى عليهما كان نقول مثلاً :

كل المثلّثات تحتوي على ثلاثة اضلاع.

هذا الشكل الهندسيّ لا يحتوي إلا على ثلاثة اضلاع.

هذا الشكل الهندسيّ إذا هو مثلّث.

ج – الاستدلال الاستنباطيّ الرياضيّ : وهو الاستدلال الّذي يقوم على استبدال قيم مساوية لبعضها البعض كما في المعادلات الرياضيّة.

3 – الاستدلال القياسيّ : الاستدلال القياسي هو استدراك علاقة بين مفهومين

او ظاهرتين شبيهة لعلاقة اخرى معروفة مثلاً : ظهور الغيوم في السماء يدل على قرب سقوط المطر كما تدلّ زغردات العصافير على قرب انبلاج الصبح. يستعمل هذا القياس كثيراً في التفكير السببيّ بحيث نجده في شكليه الاستدلال القياسيّ التراجعي حين نعود من النتيجة الى ما سبّبها كما في تشخيص الطبيب لعلّة المرض استناداً الى العوارض المرضيّة التي شاهدها عند المريض، او الاستدلال القياسيّ التقدّميّ حين ننطلق من السبب الى النتيجة كما حين تتوقّع الأرصاد الجوّيّة الطقس.

4 – الاستدلال الخُلف : الاستدلال الخلف هو الاستدلال الّذي يبيّن صحة او فساد قضيّة من القضايا بالاستناد الى صحّة او فساد النتيجة التي توصل إليها. مثلاً الادمان على المخدّرات يؤدّي الى الانتحار، فالادمان على المخدّرات قضيّة فاسدة لأنّ النتيجة التي يوصل إليها نتيجة فاسدة وهي الانتحار.

5 – الاستدلال الفرضيّ الاستنباطيّ : يقوم الاستدلال الفرضيّ الاستنباطيّ على الانطلاق من مقدّمة هي فرضيّة مشروطة، وإذا ما صحّت هذه الفرضيّة يصحّ الاستنباط الّذي نبنيه إنطلاقاً منها.(رينغي،2000).

وتؤدّي عمليّات الاستدلال على انواعها الى آراء او احكام تنقسم الى ثلاثة أنواع هي الآتية:

- الآراء او الأحكام الواقعيّة.
- الآراء او الأحكام التفضيليّة او الذوقيّة.
- الآراء أو الأحكام القيميّة.

الآراء أو الأحكام الواقعيّة هي الآراء أو الأحكام التي تطال الواقع الّذي نعيشه والّذي نرغب في وصفه بطريقة موضوعيّة، ككقولنا الارض كرويّة الشكل،أو يتحوّل المناخ في بلادنا من مناخٍ متوسّطيّ الى مناخٍ قاريٍّ. والأحكام الواقعيّة هي على وجه العموم أحكامٌ كلّيّة قابلة للتصديق من كل الناس العاقلين مع رفض البعض لها لأسبابٍ أيديولوجيّة او دينيّة.والمعيار الّذي تقاس عليه صحّة هذه

الآراء أو الأحكام هو مدى تعبيرها عن الحقيقة الموضوعيّة الواقعيّة.

الآراء أو الأحـكام التفضيليّـة أو الذوقيّـة هـي آراء أو احـكام ذاتيـة تهـدف الى إطـلاع الآخريـن عـلى راينـا في مسـالة أو في شـخصٍ مـن الأشـخاص.كقولنا مثـلاً أنـا لا أحـبّ الرياضيّـات، أو أنـا أحبّهـا. وهـو رايٌ يعـبّر عـن موقـفٍ شـخصيٍّ، غـير أنّـه ليـس لـه ايّ طابـعٍ تبريـريّ.

الآراء او الأحـكام القيميّـة هـي آراء أو أحـكام تتصّـف في الوقـت عينـه بالموضوعيّـة والذاتيّـة، وذلـك لأنّهـا تشـتمل عـلى نـوع مـن التفضيـل الشـخصيّ العائـد لمـن يطلـق الحكـم، كـما تشـتمل عـلى إشـارة واضحـة لميّـزات الموضـوع المقيّـم. كان يقـول احدهـم إنّ الترويـج للمخـدّرات جريمة بشـعة تسـتحقّ السـجن مـدى الحيـاة. وتميـل هـذه الآراء أو الأحـكام بصياغتهـا الى الإيعـاز او الفرض.كـما تكمـن صدقيّتهـا في عموميّتهـا التـي تتخطّـى الحـدود والإيديولوجيّـات والحضـارات ويقـرّ بهـا العقـل البـشريّ في كلّ زمـان ومـكان عـلى الرغـم مـن مخالفـة البعـض لمضمونهـا لأسـباب مختلفـة.

ولـكي يكـون الاسـتدلال صحيحـاً عليـه أن يخضـع للقواعـد المنطقيّـة الآتيـة: قاعـدة الملاءمـة وقاعـدة التماسـك. وتعنـي قاعـدة الملاءمـة أن تكـون العلاقـة بـين المقدّمـات والنتائـج بيّنـة وواضحـة، وأن تكـون خاليـة مـن أيّ تناقـض، وتعنـي قاعـدة التماسـك الارتبـاط بـين المقدّمـات والنتائـج بحيـث يصعـب الوصـول الى نتائـج أخـرى مـن هـذه المقدّمـات، وهـذا يفـرض أن تكـون المقدّمـات قائمـة عـلى اسـس علميّـة سـليمة، واضحـة ومتكاملـة مـع بعضهـا البعـض.

المغالطات في الاستدلال :

قد يقع المفكّرون بمغالطات عديدة في استدلالاتهم، يمكن رصدها على الوجه الآتي :

1 – المغالطات العائدة لعدم صحّة المقدّمات.

2 – المغالطـات العائـدة لعـدم ملاءمـة المقدّمـات. ويمكـن تفصيلهـا عـلى النحـو الآتي :

1 – المغالطات العائدة لعدم صحّة المقدّمات :

تكـون المقدّمـات غـير صحيحـة عندمـا تعتمـد عـلى الآراء السـائدة في مجتمـعٍ معـيّن وهـي غالبـاً مـا تكـون آراء غـير صحيحـة كالقـول مثـلا أنّ أبنـاء منطقـة معيّنـة لا يميلـون نحـو اكتسـاب العلـم؛ أو عندمـا تعتمـد عـلى آراء السـلطات القائمـة التـي تجهـد في تسـويق مواقـف تكـون عـلى وجـه العمـوم غـير صحيحـة علميّـاً لارتباطهـا بمصالـح فئويّـة كالقـول مثـلاً أنّ المنتسـبين الى النقابـات هـم يسـاريّون ، أو عندمـا تعتمـد عـلى التقليـد وهـذا مـا يسـير عليـه المحافظـون الّذيـن يرغبـون دومـا العـودة الى المـاضي في التقاليـد والعـادات ، أو عندمـا تعتمـد عـلى الأخـذ بمـا هـو جديـد دون اعتبـار صلاحـه كأن نعتـبر مثـلاً أن أفضـل سـيّارة هـي السـيّارة التـي تحتـوي عـلى اكبر عـدد مـن المسـتجدّات التكنولوجيّـة، أو عندمـا تعتمـد عـلى السرعـة في التعميـم إنطلاقـاً مـن عدد محـدود مـن الحـالات المشـاهدة كان نقـول إنّـه لا يمكـن التفاهـم مـع ابنـاء هـذه الجاليـة علـماً أننـا نكـون قـد اسـتنتجنا ذلـك مـن عـدد محـدود مـن الخـبرات المعاشـة، أو عندمـا تعتمـد عـلى الحكـم عـلى النوايـا إي أن حكمنـا يكـون لا عـلى ظاهـر الـكلام إنّمـا عـلى النوايـا التـي نضعهـا نحـن عـلى صاحـب الـكلام، أوعندمـا تشـكّل المقدّمـات مصـادرة عـلى المطلـوب اي إنّهـا تعـبّر بـكلام آخـر عـن النتيجـة التـي نـودّ تاكيدهـا كان نقـول أنـا لا أحـبّ هـذا المقـرّر لأنّ المـادة لا تعجبنـي، أو عندمـا تختـصر المقدّمـات الخيـارات المتاحـة الى الخيـارات القصـوى سـلباً وإيجابـاً فـلا تفسـح في المجـال للتفكـير بخيـارات أخـرى لا يجـب نفيهـا مـن الوجـود كان نقـول مثـلاً أنـت تكـون مؤمنـاً أو ملحـداً ولا خيـار لـك بينهـما، أو عندمـا تعمـد المقدّمـات الى تضخيـم النتائـج المترتّبـة عـن راي معـيّن كان تقـول إذا قبلـت الإنتسـاب الى نقابـة العـمّال فذلـك يعنـي التصـادم مـع رب العمـل وخسـارة العمـل لاحقـاً. (ليبـمان، 2009، ص.ص. 294).و(رينغـي،2000).

2– المغالطات العائدة لعدم ملاءمة المقدّمات :

تكون المقدّمات غير ملائمة عندما :

ا- تطـال قائـل القـول لا مضمونـه فتغلّـب صفـة سـيّئة لـه عـلى مضمـون قولـه الّـذي قـد يكـون صحيحـاً كأن نقـول لا تؤيّـد راي هـذا الرجـل لأنّـه خائـن، فرفـض القـول

يعتمد على كون الرجل خائن لا على فكرة القول الذّي قال به. وهذه فكرة قديمة في الثقافة العربيّة تقول "إعرفوا الرجال بالحق لا الحق بالرجال"

ب – تثير المشاعر التي تدعو الى قبول نتيجة ما بالاستناد الى أدلّة واخبار لا علاقة لها بمضمون القول كأن يقول طالب مستشفعا استاذه "أتمنّى أن تجعلني انجح في هذه المادّة لأنّني كنت مضطراً للعمل ولم اتمكّن من إتمام واجباتي الجامعيّة".

ج – تؤكّد صحة أوعدم صحّة نتيجة بالاستناد الى أن ما يعاكسها ثبت أو لم تثبت صحّته. كأن نقول مثلاً : الشياطين موجودون بدليل أن لا أحد استطاع أن يبيّن أنّهم غير موجودين.

د – تعتمد على مقدّمة غير مناسبة لتأكيد نتيجة كأن نقول يسود في الطبيعة القانون الّذي يقول أنّ الأقوى هو الذّي يسيطرلذلك من الطبيعي أن يسيطر القوي في المجتمع كما في الطبيعة.

ب – التفكير العلميّ

يبان لنا في تقديمنا للتفكير العلميّ أنّه من الضروريّ أن نزيل العديد من الالتباسات التي تطرح في معرض الحديث عن التفكيرالعلميّ والمنهج العلميّ، وهي مفاهيم متمايزة، لا يمكن الخلط في ما بينها؛ فالتفكير كما حدّدناه في مستهل هذا المؤلّف هو "سلسلة من العمليات العقليّة التي تتمّ في دماغ الإنسان..." ص. 17 ـ 18 وهو بذلك في أساس أيّ عملٍ يقوم به الإنسان، والميدان العلميّ الّذي موضوعه التفكير هو الإبستيمولوجيا أو علم أصول العلوم؛ أمّا الميدان العلميّ الذّي ميدانه المنهج فهو علم الميتودولوجيا أو العلم الّذي يختصّ بالطرق المناسبة للتفكير، ويكون بالتالي تحديد المنهج على الوجه الآتي " المنهج هو مجموع الأدوات والعمليّات والخطوات المتّبعة في حقلٍ من حقول المعرفة للوصول الى الحقائق المستهدفة وتفسيرها والتأكّد من صحّتها". فالمناهج المعتمدة للوصول الى المعرفة قد تتعدّد من كمّيّ الى نوعي ومن وصفيّ تحليليّ ألى تجريبي تحليليّ،

إنّمـا التفكـير الـذّي يحملهـا هـو التفكـير العلمـيّ الّـذي يبنـى عـلى قواعـد مشـتركة بـين كلّ المناهج.وهـذا يعنـي أنّ المنهـج العلمـيّ لا يقـوم إلاّ عـلى التفكـير العلمـيّ وإن تعـدّدت فيـه أدوات جمـع المعلومـات أو الوقائـع، وطرائـق تحليلهـا، وأسـاليب التأكّـد مـن صحّـة النتائـج التـي توصّلنـا إليهـا. فـما هـو التفكـير العلمـيّ؟ مـا هـي أسسـه؟ مـا هـي سـماته؟ ومـا هـي سـمات الشـخصيّة العلميّـة؟

التفكير العلميّ: تحديده

التفكـير العلمـيّ نشـاط عقـليّ قائـمٌ عـلى الاسـتدلال والتجربـة يعتمـد عليـه الإنسـان في معالجـة المشـكلات التـي تعترضـه أو في تفسـير الظواهـر التـي يصعـب عليـه فهمها.مـن هنـا يبـان لنـا أنّ التفكـير العلمـيّ يتخطّـى التفكـير الاسـتدلاليّ الّـذي يعتمـد عـلى الاسـتدلال فقـط ليعتمـد عـلى الاسـتدلال والتجربـة أي أن التفكـير العلمـيّ لا يكتفـي فقـط بالاعتـماد عـلى المعطيـات العقليّـة المجـرّدة في معالجـة المشـكلات والظواهـر والوضعيّـات إنّمـا يسـتعين بالوقائـع الخارجيّـة المحسوسـة التـي تمتحـن بالتجربـة سـواء أتـت هـذه الوقائـع مـن ملاحظـة الظواهـر التـي تطـرأ أمـام الإنسـان دون أن يسـتثيرها، أم تمكّـن الإنسـان مـن الحصـول عليهـا عـن طريـق التجريـب والاختبـارأي عـن طريـق اسـتثارة هـذه الظواهـر ومراقبتهـا بعـد وضـع الفرضيّـات التـي تفسّرهـا.

أسس التفكير العلميّ

ولـكي يكـون هـذا التفكـير صحيحـاً ويـؤدّي الى نتائـج يمكـن الركـون الى دقّتهـا فتشـكّل مدماكا في بنـاء الحقيقـة العلميّـة التـي لا تتبـدّل مـن زمـان الى آخـر أو مـن مـكانٍ الى آخـرلا بـدّ لمـن يسـعى للوصـول إليـه أن يبنـي تفكـيره عـلى الآسـس الآتيـة:

1 – التحّرر من الأفكار السائدة:

مــن أولى الاســس التــي يبنــى عليهــا التفكـير العلمــيّ أن يكــون الباحــث متحــرّراً مــمّا

يملأ الأجواء الفكريّة المحيطة به من أفكار سائدة أو من افكارٍ مسبقة يحملها حول موضوع بحثه.وغالبا ما تأتي هذه الأفكار من ميل الإنسان الطبيعي الى التعميم ومحاولة حلّ المشكلات باقلّ جهدٍ والى الأخذ بأفكار البيئة التي تربّى فيها، أو الإيمان بالحظّ والقضاء والقدر حين يتعرّض لإخفاق او لمصيبة أو الأخذ بآراء المفكّرين او قادة الرأي أو السياسيّين أو المسيطرين في المجتمع إقتصاديّاً أو إجتماعيّاً ومن يروّج لأفكارهم. ويكون ذلك عن طريق الشكّ المنهجيّ الّذي يدعو الانسان بإلحاح الى طرح الأسئلة حول كلّ ما يراه أو يسمعه، معتبراً أنّ عليه أن يبني حقيقته بنفسه غير معتمدٍ على ما يعتقد به الآخرون ورافضاً ما هو سائد. إنّها لمشروع بحثٍ عن الحقيقة مزروعة دربه بالصعاب والمتاعب إذا ما صمّم الباحث ان يسير عكس المعتقدات السائدة والأفكار الرائجة التي قد تكلّفه الكثير الكثير ممّا يمكنه الانتفاع منه في مسيرة حياته مهنيّاً واجتماعيّاً، غير أنها تشكّل الطريق الوحيدة للوصول الى التفكير العلميّ.

2 – الاعتماد على الملاحظة والتجربة:

من أولى أسس التفكير العلميّ الانطلاق من المبدأ القائل إنّ الوصول الى المعرفة العلميّة لا يكون إلاّ عن طريق الملاحظة والتجريب، ويعني ذلك أنّ من يفكّر علمياً هو من يعتمد على أدلّة ترتكز على ما لاحظه ملاحظة علميّة دقيقة مضبوطة أو على ما جربّه تجربة التزمت بالشروط العلميّة، ليتمكّن بعدئذٍ من البناء عليها لوضع القانون الّذي يسوس الظواهر المشابهة. والتحدّث في العصر الحاضر عن الملاحظة والتجربة يعني الاعتماد على الآلات المتطوّرة من مثل المجهر الإلكتروني، والاقمار الإصطناعيّة، وسائر الوسائل الحديثة التي تساعد على الملاحظة غير الممكنة بالعين المجرّدة وعلى التجربة. والاعتماد على الملاحظة والتجربة يعني كذلك عدم الوثوق بما تقدّمه لنا سائر مصادر المعلومات لعدم تمكّننا من التأكد من صحّته. ويتلازم الاعتماد على الملاحظة والتجربة مع ضرورة التكميم بترجمة الظواهر المشاهدة أو نتائج التجربة الى

ارقـام في جـداول إحصائيّـة نعتمـد عـلى قوانـين علـم الإحصـاء في التعـرّف الى مـدى دلالاتهـا وقدرتهـا عـلى تأكيـد الفرضيّـات الموضوعـة أو رفضهـا.

3 – الاعتقاد بالقدرة على كشف الظواهر وتفسيرها:

بعـد أن كان العلـماء يعتقـدون في القـرن التاسـع عـشر بمبـدا العلّيّـة أي ان لـكل معلـول علّـة ولـكل نتيجـة سـبب، وهـو مـا كانـوا يسـمونه بالقانـون الطبيعـيّ، فقـد تخطّـوا ذلـك في العـصر الحـاضر وأنتقلـوا الى الاعتقـاد بالقـدرة عـلى كشـف الظواهـر وتفسـيرها، واسـتباق حصولهـا أو تجنّـب حصولهـا كالتلقيـح الـذّي يمنـع الوقـوع في الأمـراض، أو التاثـير عـلى التغـيّرات المناخيّـة، والعمـل عـلى كشـف العلاقـة بـين الظواهـر المتغـيّرة في صيـغ رياضيّـة دقيقـة ومضبوطـة.

سمات التفكير العلميّ :

يتميّـز التفكـير العلمـيّ بالسـمات ألاتيـة : التراكميّـة، النسـبية والمطلقيّة،التنظيـم، الشـموليّة واليقينيّـة ،الدقّـة والموضوعيّـة.

التراكميّة :

المعرفـة العلميّـة معرفـة تراكميّـة، تبنـى عـلى مـا سـبقها مـن معـارف فـلا تنطلـق مـن الصفـر، إنّهـا اشـبه بالبنـاء الـّذي يشـيّد طابقـاً فـوق طابـق، وسـكّان هـذا البنـاء لا يسـكنون إلاّ في الطابـق الأخـير منـه. ولـشرح مفهـوم التراكميّـة في العلـم نقابلهـا مـع مـا نـراه مـن انعدامهـا في الفنـون، فالفنـون تنمـو أفقيّـاً أي أنّهـا تقـدّم لنـا أعـمالاً جديـدة قيّمـة غـير أنّهـا لا تدفـع بنـا الى التخـلّي عـن الأعـمال الفنّيّـة القديمـة، بـل نبقـي عـلى تقديرنـا للأعـمال القديمـة والجديـدة عـلى حـدّ سـوا. أمّـا في الأعـمال العلميّـة فالوضـع معاكـسٌ تمامـاً إذ إنّ كل نتـاجٍ علمـيٍّ جديـد يلغـي النظـرة القديمـة ويحـلّ محلّهـا وإلاّ لا يكـون علـماً، وتصبـح النظـرة العلميّـة القديمـة مـن تاريـخ العلـم، الـذّي لا نثـق بـه إنّمـا ندرسـه للتعـرّف الى تاريـخ العلـم او للإسـتئناس بمـا كان عليـه التفكـير العلمـيّ في فـترة تاريخيّـة معيّنـة.

النسبيّة والمطلقيّة :

التفكير العلميّ تفكير مطلق، إنّه يتخطّى الحدود الجزئيّة لكلّ عقلٍ على حدة لكي يفرض نفسه على كلّ عقلٍ إنسانيّ بوجهٍ عامّ، فلا يمكن لإيّ عقلٍ يفكّر تفكيراً علميّاً ان لا يأخذ بنتائج هذا التفكيرفي الظروف التي أنتج فيها. وهو في الوقت عينه تفكير نسبيّ، يقرّ بأن ما يدركه من الحقيقة هو حقيقة آنيّة مرهونة بظروف المكان والزمان الّذي اجريت فيه التجربة، وهي بدورها قابلة للتطوّر والتغيّر والتبدّل تبعاً للتقدّم العلميّ في إنتاج المعرفة عن طريق التفكير العلميّ.

التنظيم :

التفكير العلميّ تفكيرٌ منظّمٌ، يتنافى مع الانسياب الحر للأفكار، ويلتزم التزاماً صارماً خطوات المنهج العلميّ القائم على جمع المعطيات عن طريق الملاحظة والتجريب، وعلى تقديم الفرضيّات والتأكّد من صوابيّتها والاستنباط والتحليل، ويتبع بأمانة مراحل المنهج المعتمد؛ ولا يتمّ ذلك إلاّ بالتخطيط الدقيق لمراحل التفكير والعمل، وبعدم استباق النتائج، وبعرضها بطريقةٍ منظّمة.

الشموليّة واليقينيّة :

التفكير العلميّ يؤدّي الى معرفة علميّةٍ شاملةٍ لا ترتبط بظاهرة معيّنةٍ متعلّقةٍ بزمانٍ ومكانٍ معيّنين، تصحّ في بلدٍ ولا تصحّ في بلدٍ آخر، إنّما تتشكّل من تجارب عديدة تؤكّد صحّة مبدإٍ عامٍّ او قانونٍ شاملٍ يسوسها.

والمعرفة العلميّة معرفة عامّة، إنّها ملكٌ مشاعٌ للعامّة من الناس، فلا تختصّ بفئة من الفئات أو بعرق من الأعراق، إنّها تتجاوز النطاق الفرديّ لمكتشفها، وهي قابلة للتأكّد منها من قبل جميع الناس، وهي لذلك تصبح يقينيّة، يمكن الوثوق بها والبناء عليها للتوصل الى قوانين علميّة جديدة.

الدقّة :

لا يكـون التفكـير تفكيراًعلميّـاً إلاّ إذا كان دقيقـاً، مبتعـداً عـن الضبابيّـة والتقريبيّـة سـاعياً الى أكبر قـدرٍ مـن الوضـوح والشـفافيّة، ملتزمـاً تحديـد مـدى التعميـم الّـذي يمكنـه أن يتوصـل إليـه وميدانـه. وغالبـاً مـا يعـبّر عـن هـذا التفكـير بلغـة ذات مميّـزات علميّـة محـدّدة سـنعمل في فصـلٍ آخـر مـن هـذا الكتـاب عـلى شرحهـا والتمثيـل عليهـا.

الموضوعيّة :

تعنـي الموضوعيّـة في التفكيرالعلمـيّ الابتعـاد عـن الأهـواء والميـول والرغبـات والإنـصراف الى تأكيـد أي راي بالقيـاس والتجربـة دون أخـذ ايّ اعتبـار لـكل مـا هـو شـخصيّ مـن أيّ نـوعٍ كان ومـن أيّ مصـدرٍ اتى. فالموضوعيّـة في هـذا الإطـار هـي النقيـض للذاتيّـة، فـالأولى تحتـلّ الصـدارة في التفكـير العلمـيّ والثانيـة لهـا موقعهـا في ميـدان الفنـون والإبـداع والأدب، علـماً أنّ عـلى البحـث العلمـيّ في هـذه الميادين أنّ يتّسـم بالموضوعيّـة كايّ بحـثٍ علمـيّ في ايّ ميـدانٍ بحـثٍ آخـر.

سمات الشخصيّة التي تمارس التفكير العلميّ:

لا بد للشخصيّة التي تمارس التفكير العلميّ من ان تتميّز بالسمات الآتية:

الروح النقديّة، النزاهة والحياد.

الروح النقديّة :

تعنـي الـروح النقديّـة ان يبقـي الإنسـان عقلـه في وعـيٍ وتوقّـدٍ دائمـين ويكـون ذلـك بعـدم قبـول أيّ راي او خـبرٍ او روايـةٍ أو خـبرةٍ إلاّ بعـد ان يزينـه بميـزان العقـل الناقـد، وأن ينقـد النفـس في ايّ موضـوع وفي أيّ حـال، ويتقبّـل نقـد ألآخريـن ويرحّـب بـه. والـروح النقديّـة ترفـض المسـلّمات الشـائعة والآراء السـائدة في كلّ المسـتويات أكانـت شـعبيّة أم مثقّفـة، مهـما كان مـدى الأخـذ بهـا. وهـي لا تعفـي نفسـها مـن النقـد وإذا مـا تأكّـد لهـا انّهـا وقعـت في خطـإٍ فإنّهـا تبـادر الى الاعـتراف بـه دون تـردّد او تلكّـؤ والى تصحيحـه في اقـرب فرصـةٍ.

النزاهة :

تعني النزاهة كسمةٍ من سمات الشخصيّة التي تمارس التفكير العلميّ الترفّع عن الميول والأهواء واستبعاد العوامل الذاتيّة وكل ما له علاقة بالأنا في التفكير العلميّ. فالنزاهة تنفي الاعتبارات الذاتيّة من أيّ نوع كانت، وتحرص على التحرّر من آثارها، وبقدر ما تكون الشخصيّة نزيهة بقدر ما تتمكّن من التحرّر من أسر الذات بمفهومها الواسع فرديّة كانت أم جماعيّة ام اجتماعيّة أم سياسيّة أم دينيّة في تفكيرها العلميّ.

الحياد :

يعني الحياد كسمةٍ من سمات الشخصيّة التي تمارس التفكير العلميّ عدم انحياز التفكير الى ايّ طرف من اطراف ايّ نزاعٍ فكريٍّ او خلافٍ علميٍّ. فالوقوف على الحياد يعني ان يعطي التفكير لكلّ رأي من الآراء المتعارضة حقّه في التعبير عن نفسه، وأن يزن الحجج التي يُستند إليها بميزان العقل الخالي من الغرض أو التحيّز. فالآراء والأفكار التي تعرض هي آراء وافكار متساوية، تتمتّع بنفس الحق في النظر فيها، وفي التأكّد من صوابيّتها بغض النظر عن قائلها، أو عن الظرف الّذي قيلت فيه، أو عن الجهة التي قالت بها في ايّ مرحلةٍ من مراحل تفكيرها حول الموضوع. وممّا لاشكّ فيه أنّ موضوع الحياد يطرح مسألة القيم التي يأخذ بها من يفكّر تفكيراً علميّاً حين تتعارض مع النتائج العلميّة التي يتوصّل إليها في تفكيره إذ إنّ لعلم الأخلاق سبلاً في التأثير على سلوك الإنسان قد لا تتماشى مع التفكير العلميّ.وعلى الرغم من ذلك يبقى الحياد موقفاً أخلاقيّاً لمن يرغب في ممارسة التفكير.

ج – التفكير الناقد

كثر الكلام في السنوات الأخيرة حول التفكير الناقد، وحول دور التربية والمناهج التعليميّة في تنمية التفكير الناقد، الى حدّ أن البعض استنتج أنّ المدرسة

لم تكـن تـدرّب المتعلّمـين عـلى مهـارات التفكـير الناقـد، وأتى هـذا المفهـوم ليعطـي توجّهـاً جديـداً للتعليـم ينتقـل بـه مـمّا عانـاه مـن اقتصـار عـلى نقـل المعـارف الى محاولـة التفكـير في طريقـة إنتـاج المعرفـة، وفي التفكـير في التفكـير الّـذي أنتـج هـذه الطريقـة. وقـد أخـذ هـذا الإتّجـاه مـن الزخـم مـا جعلـه يعـمّ معظـم المـدارس في البلـدان المتقدّمـة، فكتبـت فيـه المصنّفـات وأعـدّت فيه الأطروحـات شـارحة ماهيّتـه واهدافـه وميادينـه ومكوّناتـه ومهاراتـه ومراحلـه ومـؤشّرات النجـاح فيـه. وسـنعمل في هـذا الفصـل عـلى توسـيع هـذه النقـاط بمـا يـشرح هـذا المفهـوم شرحـاً وافيـاً.

تحديد التفكير الناقد:

تعـدّدت محـاولات التعريـف بالتفكـير الناقـد منـذ أواسـط القـرن العشريـن حتـى تاريخـه، فـكلاسر اعتـبر أن التفكـير الناقـد يعنـي المعرفـة بالطـرق المنطقيّـة للتفكـير والتقـصّي (كلاسر، 1941) ، وسـترنبرغ قصـد بالتفكـير الناقـد العمليّـات العقليّـة والاسـتراتيجيّات والتصـوّرات التـي يسـتعملها الإنسـان لحـل المشـكلات وأخـذ القـرارات واكتسـاب المفاهيـم (سـترنبرغ، 1985) ، وحـدّد إنـس التفكـير الناقـد عـلى أنّـه التفكـير العقـلاني المركّـز عـلى أخـذ القـرارات في مـا عـلى الإنسـان أن يعتقـد بـه أو ان يقـوم بـه، (إنـس، 1991)، وقـام فيـشر وسـكريفن بتحديـد التفكـير الناقـد عـلى أنّـه يقـوم عـلى تحليـل وتقييـم المشـاهدات والإتّصـالات والمعلومـات والبراهـين التـي يتلقّاهـا الإنسـان (فيـشر وسـكريفن، 1997)، وعـاد فيـشر في العـام 2001 واعتـبر انّ مكوّنـات التفكـير الناقـد تكمـن في التقديـر والتقييـم والتبريـر والترتيـب ووضـع الفرضيّـات وتحليـل الأفكار (فيـشر، 2001)، وقـام شـوراتز وآخـرون باعتبـار انّنـا نكـون في التفكـير الناقـد حـين نقيّـم عقلانيّـة أفكارنا،(شـوراتز وآخـرون، 1998)، أمّـا لبـمان فقـد اعتـبر أنّنـا نقـوم بالتفكـير الناقـد كلّـما قمنـا بتاويـل المعنـى وبحفظـه للإفـادة منـه (لبـمان، 2003) وقـد توصّـل غريغـور الى تحديـد التفكـير الناقـد عـلى الوجـه الآتي " يقـوم التفكـير الناقـد عـلى وصـف المسـار الّـذي يسـلكه الإنسـان ليصبـح يقظـاً لنوعـين مـن الإفتراضـات، الأولى منهـا تعـود الى المتحـدّث او الكاتـب والثانيـة هـي

العائـدة الى الطريقـة التـي يتبعهـا الإنسـان في التعـرّف الى افتراضاتـه والى مـا تقـوده إليـه مـن تفكـير وعمل".(غريغـور، 2007، ص. 157). وبالعـودة الى مكوّنـات التفكـير الناقـد يعتـبر عـلي "أنّ التفكـير الناقـد هـو عبـارة عـن مجموعـة مـن العمليّـات أو المهـارات الخاصّـة التـي يمكـن ان تسـتخدم بصـورة منفـردة او مجتمعـة لإصـدار الأحـكام وإتّخـاذ القـرارات باسـتخدام قواعـد الاسـتدلال المنطقـيّ".(عـلي، 2009، ص. 29).

وتجـدر الإشـارة هنـا الى أنّ التفكـير الناقـد ليـس بحثـاً عـن الأخطـاء والنواقـص وكل مـا هـو سـائر عـلى مـا لا يرام،وكّأنّنـا في حالـة انتقـاد دائـمٍ لأنفسـنا وللغـير، وعـلى العكـس مـن ذلـك فالتفكـير الناقـد هـو مسـار تقييمـيّ نـدرك مـن خلالـه مـا هـي افتراضاتنـا، مميّزيـن في مـا بـين الافتراضـات التـي تناسـب اوضاعنـا والإفتراضـات التـي لا تناسـب أوضاعنا،ومـا هـي أعمالنـا الصحيحـة والمبنيّـة عـلى اساسٍ عقـلانيّ سـليم، ومـا هـي أعمالنـا التـي نقـوم بهـا تحـت تأثـير العـادة عاملـين عـلى قياسـها بقيـاس التفكـير العقـلاني الموضوعـي .

يبـان لنـا مـن خـلال اسـتعراضنا لهـذه التعريفـات أنّ التفكـير الناقـد مسـارٌ فكـريّ قائـمٌ عـلى إعـمال العقـل الناقـد في الافتراضـات الكامنـة وراء الأعـمال التـي يقـوم بهـا الإنسـان، بهـدف تقييمهـا وتصويبهـا للوصـول الى افضـل النتائـج في حيـاة الأنسـان ذلـك أنّ هـذا التفكـير يشـكّل طريقـة في مسـاعدة الإنسـان عـلى الحفـاظ عـلى اسـتقلاليّته الفكريّـة حـين تسـعى العديـد مـن المؤسّسـات والمنظّـمات والـدول لجعلـه يفكّـر بمـا يخـدم أهدافهـا ومصالحهـا. لذلـك فـإنّ الميادیـن التـي يطبّـق فيهـا التفكـير الناقـد هـي مجريـات الحيـاة اليوميّـة عـلى وجـه العمـوم وبخاصّـة المجريـات ذات البعـد السـلوكي الأخلاقـي الشـخصيّ والاجتماعـيّ كـما يطبّـق في ميـدان التعليـم والتعلّـم. والأدوات الفكريّـة التـي يعتمـد عليهـا تعـود الى الميادیـن الآتيـة: التحليـل المفهومـيّ، التصنيـف التحليـليّ، المقارنـات والمحاكـمات العقليّـة. ولا بـد في هـذا الإطـار مـن التمييـز بـين التفكـير المنطقـي الاسـتدلاليّ والتفكـير الناقـد، فالتفكـير المنطقـي الاسـتدلاليّ يعالـج المشـكلات التـي تتضمّـن العنـاصر الضروريّـة للوصـول الى الحلـول عـن طريـق الاسـتدلال،

أمّا التفكير الناقد فهو التفكير الّذي يعالج المشكلات اليوميّة غير المحدّدة العناصر لذلك فعليه البحث عن المعلومات والمعطيات للوصول الى تحديد عناصر المشكلة التي تتأثّر بقيم الفرد وإتّجاهاته ومفاهيمه للعالم وللحياة وإيجاد الإجراءات اللازمة للوصول الى حل من عدّة حلول ممكنة للمشكلة؛ ويكون هذا الحل متوافقاً مع نظرة الفرد وتطلّعاته علماً أن هذه الحلول تتنوّع تنوّع الأفراد وهي حلول تستند الى معطيات المنطق في العديد من مراحلها.

مهارات التفكير الناقد:

عرض عبد العال أحمد، (2012، ص.ص. 93 – 100) قوائم تصنيف مهارات التفكير الناقد جامعاً ثمانية وعشرين تصنيفاً إمتدّت من تصنيف تايلر الّذي قدّمه في العام 1942 حتّى تصنيف عبد العاطي الّذي وضعه في العام 2006، فتراوح عدد المهارات بين قائمة وأخرى بين ثلاث مهارات وثلاث عشرة مهارة؛ وهي تجمع في مجملها على مهارات يمكن ترتيبها في الأصناف الآتية :

المهارات ذات البعد المعرفي وهي الآتية: التعرّف والتمييز، والاستنتاج والاستنباط والتفسير.

المهارات ذات البعد الانفعاليّ وهي الآتية : تحديد الأولويات والتقييم والحكم والتفكير في التفكير.

وكل ما قدّم من مهارات في القوائم التي عرضها عبد العال لا يعدو كونه توسيعاً للمهارات التي عددناها في هذين الصنفين. وقد توصّل ليسيستر، (2010، ص. 108 – 109) الى تصنيف لمهارات التفكير الناقد وزّعها على الوجه الآتي:

مهارات مساءلة التفكير وهي تقوم على النظر في الافتراضات والقيم والتعميمات والسياق الفكريّ والبدائل الفكريّة المطروحة في وضعيّة معيّنة.

مهارات التفكير المنطقيّ وهي مهارات التبرير، مهارات تقديم الأدلّة المنطقيّة، والشواهد التي تؤيّد او ترفض ما هو مطروح على بساط البحث.

مهـارات التفكـير في التفكـير وهـي مهـارة البحـث، مهـارة التحليـل المفهومـيّ، مهـارات التبويـب في فئـات ومهـارة المقارنـة.

ولا ضرورة للـكلام عـن مكوّنـات التفكـير الناقـد كـما فعـل عبـد العـال أحمـد (2012، ص.ص. 75 – 85) إذ ميّـز بـين المكـوّن العرفـاني والمكـوّن السـياقي والمكـوّن المجتمعـي والمكـوّن الانفعـاليّ والمكّـون الثقـافيّ أو كـما فعلـت عبـد الفتّـاح محمّـد (2015، ص.ص. 95 ـ 98) لأنّـه ليـس هنـاك مـن مكوّنـات خاصّـة يمكـن إرجاعهـا فقـط للتفكـير الناقـد إذ هـي مشـتركة مـع كل أنـواع التفكـير وهـي تشـكّل في نظرنـا الأسـس الموضوعيّـة المنطلقـة مـن الواقـع لـكل نـوعٍ مـن انـواع التفكـير.

سمات المفكّر الناقد:

لا بـدّ لمـن تمـرّس بمهـارات التفكـير الناقـد أن تتجـلّى في شـخصيّته السـمات الآتيـة كـما عرضهـا لبـمان ترجمـة نصراللـه، (2005، ص. ص. 78 - 80)، غريغـور، (2007 ص. 11 وص. 194) وبـدر خـضر، (2011 ص.ص. 132 – 133) وهـي:

1 – التمكّن من التعرّف الى المشكلات المطلوب معالجتها.

2 – إيجاد الوسائل والأدوات التي تساهم في الكشف عن المشكلات.

3 – البحث عن المعلومات الملائمة حول المشكلات المكتشفة.

4 – التسـاؤل حـول الإفتراضـات الكامنـة وراء الآراء والمعلومـات والتأكّـد منهـا والبحـث عـن صوابيّتهـا والتسـاؤل حـول الأعـمال النابعـة منهـا.

5 – الحذر من التعميمات من أيّ نوعٍ كان.

6 – الاهتمام للسياق الّذي وردت فيه المشكلات.

7 – التفكير الدائم بالبدائل الممكنة.

8 – أدراك أنّ معظم مشاكل العالم الحقيقيّ لها أكثر من حلّ.

9– الانفتاح الدائم على أفكار الآخرين وآرائهم.

10– القـدرة عـلى تقييـم التفكـير الـذاتيّ تقييـماً موضوعيّـاً يعـترف بالنجاحـات والاخفاقـات ويمكّـن مـن أيجـاد التبريـرات المنطقيّـة لهـا.

11 – القدرة على تمييزالآراء المسبقة ومواجهتها.

12 – المرونة في النظر في البدائل وفي تبنيها حين يرى إخفاقاً في ميدانٍ من الميادين.

13 – تجنّب الأخطاء الشائعة في الاستدلالات التي يقوم بها.

14 – الكشف عن التناقضات في الأفكار والتحليلات.

15 – التمييز بين التفكير المنطقي والتفكير العاطفيّ.

16 – الالتزام باساس الموضوع فلا ضياع في التفاصيل غير المجدية.

17 – القدرة على التمييز بين الحقائق والمعلومات والإدّعاءات والمزاعم.

18 – التعرّف على أوجه التناقض وعدم الإتّساق في مسار التفكير والاستدلال.

19 – تحديد المفاهيم، تحليل المعطيات وصياغة الاستنتاجات بلغة دقيقة.

20– تفكير المفكِّر في تفكيره وتقييم ممارسته العمليّة.

ومـمّا لا شـكّ فيـه أنّ مـن تكـون لـه هـذه السـمات هـو إنسـان لا يسـتبدّ برايـه ولا يتـسرّع في أحكامـه ويجتهـد في الاسـتماع الى آراء الآخرين،ويعـدّل رايـه إذا مـا تبـين لـه خطـأ مـا قالـه، ولا يدّعـي أنّـه يملـك جواباً لـكل مـا يُسـال عنـه، ولـه القـدرة عـلى تقويـم الحجـج والبراهـين وأخـذ المناسـب منهـا والتراجـع عـن موقـفٍ بـيّن الآخـرون أنّـه غـير مناسـب للوضعيّـة المشـكلة المطروحـة، ويميّـز بـين الزعـم والـرأي والحقيقـة والدليـل، وهـو في كلّ ذلـك يتحـلّى بالصـبر والتـأنّي، والميـل الدائـم الى التعلّـم.

مراحل التفكير الناقد :

إذا كان الإنسـان لا ينفـك يفكّـر، إذ بالتفكـير تسـتمرّ الحيـاة، فممارسـة التفكـير الناقـد تتطلّب معالجـة متميّـزة للمشـاكل التـي تعـترض الأنسـان في حياتـه، وتسـير في مراحـل متعـدّدة يمكـن إيجازهـا عـلى الوجـه الآتي :

1 – مرحلة اكتشاف المشكلة

2 – مرحلة جمع المعطيات

3 – مرحلة ربط المعطيات والمعلومات

4 – مرحلة التقويم

5 – مرحلة التكامل

1 – مرحلـة اكتشـاف المشـكلة : بمـا انّ التفكـير الناقـد يقـوم في الأسـاس عـلى إعـادة النظـر في الإفتراضـات التـي يبنـي عليهـا الإنسـان إعمالـه فإنّـه مـن السـهل عـلى مـن يفكّـر تفكـيراً ناقـداً أن يكتشـف المشـكلات التـي تطـرح عليـه تحدّيـاً، والتـي تحمـل في طيّاتهـا تناقضـاً قـد لا يكـون واضحـاً للعديـد مـن الأشـخاص؛ والأسـاس في ذلـك ينطلـق مـن حـب الاسـتطلاع، مـن طـرح الاسـئلة ومـن الشـكّ المنهجـيّ الّـذي يقـود عمومـاً الى إعـادة النظـر في المسـلّمات وفي مـا هـو معطـى وسـائد في مجتمـعٍ معـيّن؛ وقـد يـؤدّي ذلـك الى نـوع مـن المخاطـرة في طـرح الاسـئلة البديهيّـة والمزعجـة وغـير المرغـوب فيهـا والتـي تـرضي فضـول الإنسـان الـذّي يعتـبر انّ لا فضـل عليـه إلاّ للعقـل، وأنّ مبتغـاه هـو في تلبيـة فضولـه الفكـريّ الى آخـر الحـدود. وترافـق هـذه المرحلـة حالـة مـن القلـق الفكـريّ الـذّي يسـاهم في رفـع التهيّـؤ النفـسيّ والتنبّـه لـكل مـا لـه علاقـة بالمشـكلة المطروحـة إن في الذاكـرة الطويلـة المـدى أو في مـا يسـعى الإنسـان لإكتسـابه مـن خـبرة الأشـخاص ومـن علـم المراجـع ومـن ثقافـة الأجيـال.

2 – مرحلـة جمـع المعطيـات: تنطلـق مرحلـة جمـع المعطيـات مـن حالـة التنبّـه الدائـم الّتـي يعيشـها مـن يفكّـر تفكـيراً ناقـداً الى وضعيـة الباحـث عـن المعلومـات والمعطيـات والمفاهيـم والعمليّـات العائـدة للمشـكلة التـي يحـاول إيجـاد حـلٍّ لهـا، وتتميّـز هـذه المرحلـة بعمليّـات الانتقـاء إذ ليـس كل مـا يجمـع ذي فائـدة في حـلّ المشـكلة، والتمييـز بـين المعطيـات إنطلاقـاً مـن وجـوه التطابـق والتناقـض بينهـا ومـا يخـدم منهـا التقـدّم في الوصـول الى الحلـول الممكنـة، والتنظيـم الّـذي عليـه أن يتوصـل الى إيجـاده بـين المعطيـات المجموعـة. وتسـمح هـذه المرحلـة بالتـدرّب عـلى حسـن اسـتعمال المصـادر عـلى أنواعهـا مـن ماديّـة وبشريّـة، وعـلى التأكّـد مـن مـدى إفادتهـا، ومـن مـدى جدّيتهـا في تامـين المعلومـات والمعطيـات المطلوبـة لأنـواع المشـكلات التـي نعـاني منهـا.

3 مرحلـة ربـط المعطيـات والمعلومـات : تنطلـق هـذه المرحلـة منـذ بدايـة المرحلـة

الثانيـة وترافقهـا وتبقـى بعـد انتهائهـا حيـث يقـوم فيهـا مـن يفكّـر تفكـيراً ناقـداً عـلى ربـط المعلومـات والمعطيـات والمفاهيـم ببعضهـا البعـض وتأمـين تقاطعهـا زمانيّـاً ومكانيّـاً ومفهوميّـاً والنظـر في مـا تمليـه هـذه التقاطعـات المتنوّعـة مـن توجّهـات في متابعـة البحـث عـن معطيـات جديـدة ومعلومـات ومفاهيـم تنـير الـدرب للوصـول الى الحـل الأنسـب، او الاكتفـاء بمـا جمـع من معطيـات ومعلومـات؛ وفي كلّ ذلـك يقـوم المفكّـر الناقـد باسـتعمال الاسـتدلال المنطقـي، والتفكـير التقـاربيّ والتفكـير التباعـديّ عـلى حـدٍّ سـواء، والنظـر في الحلـول التـي طرحـت في أوضـاع مشـابهة لمشـكلاتٍ تقـرب مـن التـي يعالجهـا المفكّـر، وطـرح اسـئلة جديـدة والنظـر مجـدّدا في المعطيـات او أخـذ قـرارٍ بجمـع معطيـاتٍ جديـدة ومعلومـاتٍ أوفـر لإيضـاح مـا قـد يكـون مـا زال ملتبسـاً. وفي كلّ ذلـك يكـون للمفكـر الناقـد أن يفتّـش عـن غـير المعـروف وغـير الواضـح لإقامـة علاقـات جديـدة تفـسّر مـا يصعـب تفسـيره، ومـا لم نسـتطع حلّـه بالاسـتدلال المنطقـي.

4 – مرحلـة التقييـم: لا ينجـح عمـل دون أن يترافـق مـع تقييمـه، والتقييـم عمـلٌ ثنـائيّ الأبعـاد إذ يقيّـم المفكّـر الناقـد الحـلّ الّـذي توصّـل إليـه متبيّنـاً مـدى نجاحـه والأسـباب التـي أعاقـت الوصـول الى النتائـج المرجـوّة منـه، مـمّا قـد يسـتوجب إعـادة النظـر في المراحـل السـابقة مـن جديـد واقـتراح حـلٍّ آخـر والتأكّـد مـن قدرتـه عـلى حـلّ المشـكلة المطروحـة، وقـد يسـتوجب ذلـك اعـادة العمـل بالمراحـل الثـلاث السـابق ذكرهـا، كـما يقيّـم العمليّـة التـي أدّت الى هـذا الحـلّ ومكامـن الضعـف ونقـاط النجـاح فيهـا، وهـو تقييـم مسـتمرّ يترافـق مـع كلّ مرحلـةٍ مـن المراحـل السـابقة، وتطبّـق في هـذه المرحلـة اسـتراتيجيّات التفكـير في التفكـير التـي تسـمح بمرافقـة العمـل بالتفكـير فيـه وبأخـذ القـرارات المناسـبة بعـد التبـصّر فيهـا وتبيـان مـدى فعاليّتهـا في الوصـول الى الأهـداف المرجـوّة مـن العمـل والحلـول المبتغـاة.

5 – مرحلــة التكامــل: وهــي المرحلــة النهائيّــة التــي تــؤدّي الى التطابــق بــين الحــل المعــروض والمتأكّــد منــه والمعــارف المكتســبة والمعطيــات المجموعــة بمــا يــؤدّي الى مــا يســمّى بالارتيــاح النفــسيّ الناتــج عــن حــلّ المشــكلة وأخــذ العــبرة منهــا والخــبرة

لحلّ المشاكل المقبلة، وللوثوق أكثر فاكثر بالتفكير الناقد كطريقة مثمرة في حلّ المشكلات.

اختبارات التفكير الناقد:

بدأ العمل على إعداد إختبارات التفكير الناقد منذ ثلاثينيات القرن العشرين وكان أوّل من وضع إختباراً لقياس التفكير الناقد هما العالمان واطسن وغلاسرويرمز الى إختبارهما بالأحرف الآتية: W – G C T T

وتابع العلماء بعدهما إعداد الإختبارات فأنتجت الإختبارات الآتية:

1942، إختبار سميث وتيلر، 1950، إختبار إدواردز، 1951، إختبار مسّي وهوغوو، 1952، تعديل إختبار واطسون وغلاسر، 1954، إختباردريسل وماهو، 1960، إختبار رست، 1985، إختبار كورنيل، 1985، إختبار إنيس وير، 1990 و1992 و2000 إختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد.وقد ترجم معظم هذه الإختبارات الى اللغة العربيّة. واللافت أنّ كل إختبار من هذه الإختبارات قد ركّز على مهارات معينة من مهارات التفكير الناقد على الرغم من تقاطع هذ الإختبارات في العديد من المهارات المشتركة. ونكتفي بالإشارة الى أكثر هذه الإختبارت شيوعا وهي الآتية :

1 – إختبار واطسن وغلايسر في آخر نسخة منه صدرت في العام 1980 وقد ركّز على المهارات الآتية: تمييز المسلّمات، الاستنتاج، الاستقراء، التفسير وتقويم الحجج، وتألّف هذا الإختبار من تسعةٍ وتسعين بنداً.

2 – إختبار كورنيل الّذي أعدّه العالمان ملمان وإنيس في العام 1985، وتألّف من ثماني فقرات أعطت فسحة أوسع من الحرّيّة للممتحن ليعبّر عن رأيه ويدعّم فكرته عن طريق كتابة فقرة تشرح الأسباب التي دفعته لهذا الخيار وتبّرره.

3 – إختبار كاليفورنيا وصدرت آخر نسخةٍ منه في العام 2000، ويستند هذا الإختبار الى تعريف التفكير الناقد الذّي صدر عن مؤتمر جمعيّة علم النفس الأميركيّة. يقيس هذا الإختبار ست مهارات رئيسيّة من مهارات التفكير الناقد.

معايير التفكير الناقد

يعود ما أجمع عليه الأدب التربويّ في باب معايير التفكير إلى الآتي: الوضوح، الصحّة، الإبتعاد عن الإنفعاليّة، الدقّة، الترابط، الإتّساع والتسلسل المنطقيّ.

1 – الوضوح: يعني الوضوح أن تكون الأفكارسهلة الفهم، فيدرك السامع مقاصد المتحدّث بيسرً؛ ويناقض الوضوح الضبابيّة في الأفكاروالغموض والترجرج والالتباس والتناقض. ولا يكون الوضوح على مستوى الأفكار فقط إنّما يكون في مستوى التعبير عنها، وهذا يدخل في إطار مبحث التفكير واللغة.

2 – الصحّة: تعني الصحّة أن يكون التفكير المعبّر عنه موثوقاً به، خالياً من الخلط الفكري مبتعداً عن كلّ أنواع المخاتلة والتمويه، عدا عن صحّة المعلومات والمستندات والوثائق التي بني عليها.

3 – الإبتعاد عن الإنفعاليّة: يعني الإبتعاد عن الإنفعاليّة الحفاظ على الرصانة الفكريّة وعدم الإنجرار وراء الأهواء والميول والإتّزان وعدم التحيّز في الراي والموقف والأحكام، لأنّ ذلك يشكّل الطريق الأقصر لسقوط التفكير على أنواعه في الخطأ الذي يسهل كشفه.

4 – الدقّة: تعني الدقّة الالتزام بالأصول المتعارف عليها في الميدان المقصود التزاماً صارماً، وهي دقّة في التعبير عن منحنيات الفكر تعبّر عنها دقّةً في المفردات والعبارات، في التحديد والشواهد والتوثيق. والدقّة تنفي الغلو والإسراف والمبالغة.

5 – الترابط: يعني الترابط ان تكون الصلة وثيقة بين الفكرة الرئيسيّة والأفكار الثانويّة التي يدور عليها تفكيرٌ معيّن، وأن لا ينتقل التفكير في قفزات غير مبرّرة فيدفع السامع أو القارئ الى الضياع وعدم التمكّن من الربط بين الأفكار. والترابط يفترض التماسك بين الأفكار والإنسجام في ما بينها. ويناقضه التفكّك وانقطاع الصلات.

6 – الإتّساع: يعني الإتّساع ألاّ نترك للسامع او القارئ مجالاً للتساؤل حول

ما نقص في معالجتنا لفكرة معيّنة، بحيث تكون المعالجة وافية، شاملة، لا تهمل جانباً من جوانب الفكرة، أو الموضوع المعالج.

7 – التسلسل المنطقيّ: المنطق رباط الكلام الّذي يتجلّى في تسلسل الأفكار وفي تناميها للوصول الى الهدف المقصود،والتزامها القواعد المنطقيّة التي يبنى عليها اي استدلالٍ، أو ما هو معروف بالخلو من المغالطات المنطقيّة.

ونشير هنا في هذا الإطار إلى أن هذه المعايير تنطبق على كلّ أنواع التفكير،فلا تقتصر على التفكير الناقد، بل تتعدّاه الى التفكير العلميّ والتفكير الإبداعيّ علماً أن المغالطات التي ذكرناها في دراسة التفكير الإستدلاليّ تشكّل المعايير الأساس لهذا التفكير، وأنّه بدون هذه المعايير لا يعود التفكير العلميّ علميّاً، مع الإشارة الى أنّ التفكير الإبداعيّ قد لا يلتزم بكل هذه المعايير مع إدراكنا أنّه قد يتخطّاها للعبور الى ما نتيجته مبدعة، وأنّ للتفكير العلميّ قواعد أكثر صرامة من المعايير التي ذكرناها هنا وهي التي تجعله تفكيراً علميّاً عالميّاً يتخطّى الحدود والعقول والذهنيّات.

معوقات التفكير الناقد:

تعترض التفكير الناقد معوقات عديدة يمكن حصرها في ما يأتي:

1 – الانقياد للآراء الرائجة وعدم تكلّف طرح التساؤلات حولها، والسير بها دون تمحيص في سعيٍ للإبتعاد عن الأسئلة المزعجة التي لا نجد جواباً مباشراً لها، أو التي تؤرقنا لأبعادها الفكريّة والنفسيّة والفلسفيّة، علماً أنّ انتشار الآراء لا يشكّل معياراً لصحّتها أو لجودتها.

2 – التعصّب لفكرة او مذهب فكري دون إعمال الفكر في ما يقول به أصحاب هذا المذهب. والإنسان المتعصب هو إنسان يعتقد أنّه يحتكر الحقيقة التي تسمح له بتفسير معيّن للمسائل التي تطرح عليه، وهو بذلك ينكر كلّ تفسير آخر قد يعرض عليه من قبل أنسان آخر او جماعة أخرى.فالتعصّب يلغي التفكير الحرّ ويقلّص القدرة على التساؤل والنقد ويشجّع قيم الخضوع والطاعة والإندماج في

الجماعـة التـي تقـول بالـرأي المتعصّـب لـه، وهـذه قيـم لا تصلـح كأرضيّـةٍ للتفكـير السـليم. والواقـع أنّ العـصر الحـاضر قـد جعـل حـدود التعصّـب تتراجـع الى حـدٍّ مـا بسـبب التقـدّم العلمـيّ الّـذي شـهدته العقـود الأخـيرة، وبسـبب عولمـة الإتصـالات التـي جعلـت الكـون قريـة صغـيرة لناحيـة سـهولة الوصـول الى مـا يحـدث في أيّ منطقـة مـن مناطـق العـالم، كـما سـهّلت الوصـول الى أيّ معلومـة تنـير دروب الباحـث عـن الحقيقـة، مـمّا سـاعد عـلى انتشـار قيمـة الانفتـاح وقبـول الآخـر كـما هـو كوجـه مـن وجـوه الابتعـاد عـن التعصّـب.

3 – النظـر الى الأمـور نظـرة جزئيّـة منطلقـة مـن مصلحـة خاصّـة تتجاهـل العنـاصر المكوّنـة للمشـهد المتكامـل للمشـكلة التـي نعالجهـا. قـد تنتـج هـذه النظـرة الجزئيّـة عـن التـسرّع في النظـر أو عـن الغرضيّـة، أو عـن عـدم التـدرّب عـلى النظـر الى المشـكلات نظـرة متكاملـة، لا تهمـل عنـصراً مـن العنـاصر التـي يمكنهـا ان تسـاهم في الفهـم والتحليـل والتقييـم للوضعيّـة التـي نحـن فيهـا.

4 – الانقيـاد وراء العواطـف والإنفعـالات والأهـواء الشـخصيّة والغرائـز التـي تلغـي الإدارة العقلانيّـة لسـلوكيات الإنسـان، مـمّا يـؤدي الى الإنحيـاز الى طـرفٍ دون آخـر دون إعـمال التفكـيروإلى التـسرّع في إصـدار الأحـكام عـلى اسـسٍ بعيـدة عـن العقلانيـة، تسـاير الإتجاهـات الشـائعة دون تدبّـرٍ فكـريّ كافٍ. ومـمّا لا شـكّ فيـه أنّ هـذا الإنقيـاد هـو مـن أصعـب المعوقـات للتفكـير الناقـد لأنّـه في طبيعتـه ينفـي التعاطـي العقـلاني بالأمـورإذ إنّ سـيادة العاطفـة تنفـي اللجـوء الى العقـل.

5 – المبالغـة في التعميـم أو في التضخيـم أو في التبسـيط في التفكـير، كحـلٍّ لمشـكلاتٍ طارئـة لا نكلّـف أنفسـنا النظـر إليهـا نظـرة فاحصـة دقيقـة، وقـد يـؤدّي هـذا الموقـف الى التطـرّف والتمييـز والتعصّـب أو الى عـدم إعطـاء الأهميّـة لمـا يطـرح علينـا مـن المشـكلات في الوضعيّـات المختلفـة، فنختزلهـا بحلـول لا تناسـبها ونحـن معتقـدون تمـام الإعتقـاد أنّهـا الحلـول الناجعـة.

6 – عــدم تحمّــل الغمــوض في الوضعيّــات، واللجــوء الى التفكــير الإختــزاليّ الّــذي لا يتعمّــق في إدراك أبعــاد المشــكلات، بــل يكتفــي بمــا هــو ظاهــر منهــا مــمّا يــؤدّي الى

مواقـف متطرّفـة في مواجهـة الأحـداث والمواقـف، قـد تصـل الى حـدود الإسـتبداد في الـرأي وعـدم قبــول التفكير.

7 – التفكـير الإعتـماديّ الـّذي يـؤدّي بالفـرد الى الاسـتقالة مـن مهمّـة التفكـير والاعتـماد فيهـا عـلى الآخريـن، وهـذا يحصـل في الأمـور الصغـيرة والكبـيرة عـلى حـدٍّ سـواء، وهـذا مـا تـروّج لـه عمومـاً وسـائل الإعـلام والسـلطات وكلّ الّذيـن يحاولـون التاثـير عـلى الـراي العـامّ لمصالحهـم الخاصّـة عـن طريـق نـشر أفـكار وآراء تخـدم هـذه المصالـح.

8 – التفكـير الأسـطوري والتفكـير الخـرافيّ، فالتفكـير الأسـطوريّ يرتكـز عـلى مبـدا حيويّـة الطبيعـة أي أنّ الظواهـر الطبيعيّـة تسـلك كـما لـو أنّهـا حيّـة تحـسّ وتتنافـر أو تتعاطـف مـع الإنسـان، فالزلـزال هـو لمعاقبـة الأنـاس الظالمـين، والمطـر هـو لـريّ الـزرع؛ والتفكـير الخـرافيّ يقـوم عـلى إنـكار العلـم ورفـض مناهجـه وتفسـير مـا يحـدث مـع الإنسـان عـلى اسـس لا تسـتند الى العلـم في شيء.

9 – الإعـلام في المجتمـع: يهـدف الإعـلام في المجتمعـات الاسـتهلاكيّة الى تطويـع الإنسـان بخلـق عقـول نمطيّـة قابلـة للايحـاء والاسـتغلال، إذ يريـد أن يجعـل مـن الإنسـان إنسـاناً آليّـاً ينسـاق لمـا ترغـب اجهـزة الإعـلام ان ينسـاق إليـه دون تفكـير.

10 – ارتيـاح الإنسـان الى مـا اعتـاد عليـه مـن طرائـق تفكـير وأنمـاط ذهنيّـة، وعـدم السـعي لتجريـب طرائـق تفكـير وأنمـاط ذهنيّـة جديـدة، وهـذا مـا يـؤدّي الى مـا يشـبه الشـلل الفكـريّ عـلى اعتقـاد جـازم مّمـن يعـاني منـه بالارتيـاح الى مـا هـو عليـه وبالسـعي لعـدم تغيـيره.

11 – التـسرّع في الأحـكام دون النظـر الى المسـبّبات والخلفيّـات وأبعادهـا، ودون اسـتكمال جمـع المعلومـات مـمّا يـؤدي الى الاسـتنتاجات السريعـة التـي غالبـاً مـا تكـون خاطئـة.

12 – التفكـير الإرتغـابيّ القائـم عـلى النظـر الى الواقـع كـما نرغـب في أن نـراه لا كـما تقدّمـه لنـا الوقائـع الموضوعيّـة، وهـو نقيـض التفكـير الواقعـي الـّذي ينطلـق مـن الواقـع عـلى حقيقتـه.

مـمّا تجـدر الإشـارة إليـه في هـذا الإطـار أنّ هـذه المعوقـات التـي وسّـعناها في بـاب التفكـير الناقـد هـي عينهـا تشـكّل معوقـاتٍ لـكلّ أنـواع التفكـير، غـير أنّنـا وضعناهـا هنـا لأنّ التفكـير الناقـد هـو الأكـثر شـيوعاً بـين ابنـاء البـشر، عـلى عكـس التفكـير العلمـي الـذّي يتطلّـب تنفيـذه اختبـارت تجـرى في المختـبرات وهـي عـلى وجـه العمـوم غـير متيـسّرة إلاّ لعـددٍ محـدود مـن البـشر، او التفكـير الإبداعـيّ الّـذي لا يقبـل عليـه الكثـيرون لأسـبابٍ عديـدة. وهـذه المعوقـات هـي التـي عـلى كلّ إنسـان ان يتجنّبهـا في حياتـه اليوميّـة حـين يمـارس تفكـيره.

د - التفكير الإبداعيّ

بعـد أن قمنـا بـشرح الأنـواع الأولى مـن التفكـير وهـي التفكـير الاسـتدلاليّ والتفكـير العلمـيّ والتفكـير الناقـد في إطـار عرضنـا لأنـواع التفكـير التـي يصـبّ المعلّمـون وواضعـو المناهـج التعليميّـة جـلّ إهتمامهـم عـلى تأمـين التـدرّب عليهـا في المـدارس لتخريـج مواطنـين ذوي تفكـيرٍ اسـتدلالي وعلمـيٍّ وناقـد، لا بـدّ لنـا مـن عـرض النـوع الأخـير مـن التفكـير الّـذي غالبـاً مـا يحـاول التربويّـون تنميتـه عنـد المتعلّمـين لتصبـح المـدارس حاضنـاتٍ للتفكـير الإبداعـي الـذّي تقـع عـلى مـن يمارسـه مسـؤوليّة نقـل العـالم مـن حالـة الى أخـرى أكـثر تقدّمـاً وإبداعـاً في سـائر ميادين الحيـاة المعـاصرة. والواقـع أنّـه إذا كان التفكـير الإسـتدلاليّ يؤمـن للإنسـان صحـة الاسـتنتاجات والاسـتقراءات التـي يقـوم بهـا، فالتفكـير العلمـي يسـمح باكتشـاف حقائـق الكـون غـير المكتشـفة بعـد، والتفكـير الناقـد يبحـث في الافتراضـات التـي نبنـي عليهـا إعمالنـا ويزينهـا بمنظـار العقـل والاسـتدلال، فالتفكـير الإبداعـي يمتازعنهـا كلّهـا في أنّـه ينطلـق مـن الإبـداع كهـدفٍ مطلـوب مـن كلّ إنسـان يفكّـر، لذلـك سـنحاول في هـذا الفصـل تعريـف التفكـير الإبداعـيّ، تحديـد مهاراتـه ومراحلـه ومسـتوياته والعوامـل المؤثّـرة فيـه وسـمات الشـخصيّة المبدعـة والعقبـات التـي تعترض التفكـير الإبداعـيّ.

تعريف التفكير الإبداعيّ:

في معـرض اسـتعراضنا للتعريفـات التـي قدّمهـا العلـماء للتفكـير الإبداعـيّ نشـير الى انّ دي بونـو(1976) عـرّف التفكـير الإبداعـيّ بأنّـه التفكـير الـّذي يـؤدّي الى تطويـر واستكشـاف إدراكات جديـدة، واعتـبر شـوارتز وفيـشر وباركـس (1998)أن مهمّـة التفكـير الإبداعـي تقـوم عـلى فتـح إمكانيّـات جديـدة للتفكـير، وعرّفـه فاسـيوني (1998) عـلى أنّـه التفكـير الـّذي يـؤدي الى إضـاءات ومقاربـات جديـدة لفهـم الأمـور؛ وإذا انطلقنـا في تعريفنـا للتفكـير الإبداعـي مـن العمليّـات العقليّـة التـي يقـوم الإنسـان بهـا ومـن الناتـج الـّذي يحصـل عليـه عندمـا يفكـر إبداعيّـاً يمكننا أن نعـرّف التفكـير الإبداعـيّ بأنّـه عمليّـة عقليّـة تتميّـز بالشـموليّة والتعقيـد والابتعـاد عـن التقليـد، وتنطـوي عـلى عوامـل معرفيّـة وانفعاليـة واخلاقيـة متداخلـة وتهـدف الى إيجـاد الحلـول المبتكـرة لمشـكلاتٍ قائمـةٍ في احـد حقـول المعرفـة، وتتسـمّ نواتجهـا بالجـدّة والقيمـة وتتضمّـن المهـام التـي يقـوم بهـا الفـرد في سـعيه لصياغـة واضحـةٍ لمشـكلةٍ غامضـة وغـير محـدّدة في البدايـة. فالتمكّـن مـن التفكـير الإبداعـيّ يعنـي بالدرحـة الأولى حسـب راي ويلكـس (ويلكـس،2002) التميّـز في العمـل وألإنجازبصـورة تشـكّل إضافـة نوعيّـة الى الحـدود المعروفـة في الميـدان المعـرفيّ. والإنسـان صاحـب التفكـير الأبداعـي هـو القـادر عـلى إنتـاج عـددٍ مـن ألافـكار المبتكـرة، وعـلى تطويرهـا، وهوعـلى درجـةٍ عاليـةٍ مـن المرونـة في الاسـتجابة.(خضر، 2011) و(الجابـري والعامـريّ، 2013)، و(عبـد الفتّـاح محمّـد، 2015) و(غريغور،2007).ويظهـر مـن وراء ذلـك أنّ التفكـير الإبداعـيّ لا يكـون إلاّ تفكـيراً شـخصيّاً هادفـاً، مفيداً،مبتكـراً، كلّيـاً، ينظـر الى الـكلّ كـما ينظـر الى الأجـزاء، بعيـداً عـن المالـوف مـن الأفـكار، يتميّـز بالبعـد التخيّـليّ، ويكتنـف أفـكاراً واعـدة، يطبّقهـا ويتأكّـد مـن صحّتهـا.

ومـن الـضرورة بمـكان بعـد عرضنـا للتفكـير الناقـد كنمـطٍ مـن انمـاط التفكـيرأن نميّـز بينـه وبـين التفكـير الإبداعـيّ، فالتفكيرالناقـد معنـيّ بنقـد مـا هـو معـروف وكائـنٌ وهـو بذلـك مطالـب أن يكـون موضوعيّـاً بطبيعتـه وبالوسـائل التـي يعتمدها،كـما أنّـه يمكـن التنبّـؤ بنتائجـه إنطلاقـاً مـن القواعـد المنطقيّـة التـي يعتمـد عليهـا، أمّـا التفكـير

الإبداعـيّ فهـو تفكـيرّ شـخصيّ ذاتيّ إبتـكاريّ أصيـلٌ، غـير معنـيٍّ بالانتقـاد وإن بـيّن بالأفـكار المبتكـرة التـي يبدعهـا أنّ مـا سـبقه لم يكـن مجدياً كـما هـو عليـه، دائـم السـعي لإيجـاد افـكار جديـدة ولا يمكـن التنبّـؤ بنتائجـه. والإنسـان بحاجـة ماسّـة عـلى حـدٍّ سـواء للتفكـير الناقـد وللتفكـير الإبداعـيّ في ميادين حياتـه كافّـة، لتحسـين أوضاعـه الحياتيّـة، لحـلّ مشـكلاته ولتبيـان الامكانيّـات الكبـيرة التـي يمتلكهـا كل فـرد في إغنـاء حياتـه والمسـاهمة في إغنـاء حيـاة الآخريـن، وللإبتعـاد عـن التقليـد ولتجديـد العيـش عـلى وجـه الأرض، كـما لهـما الـدور الكبـير في نجـاح الإنسـان في عملـه.

مهارات التفكير الإبداعيّ:

مهـارات التفكـير الإبداعـيّ هـي: الطلاقـة، المرونـة، الأصالة،المفاجـأة، الحساسـيّة للمشـكلات، التخيّـل.

الطلاقـة: الطلاقـة هـي القـدرة عـلى إعطـاء قـدرٍ كبـيرٍ مـن الأفـكار اسـتجابة لمثـيرٍ معـيّن. وهـذه الاسـتجابات قـد تكـون لفظيّـة او فكريّـة أو حركيّـة او بالأشـكال نشـهد إنطلاقهـا بعفويّـةٍ كبـيرة عنـد مـن يمتلـك الطلاقـة.

المرونـة: تعنـي المرونـة القـدرة عـلى التكيّـف مـع المتغـيّرات والمواقـف المسـتجدّة وتغيـير زوايـا الرؤيـة مـن أجـل توليـد الأفـكار الجديـدة. والمرونـة عـلى نوعـين: المرونـة التلقائيّـة والمرونـة التكيّفيّـة. فالتلقائيّـة هـي القـدرة عـلى التخلّـص مـن القيـود الذهنيّـة المتوهّمـة لتوليـد الأفـكار المتنوّعـة في مواجهـة مشـكلةٍ طارئـة، والتكيّفيّـة هـي القـدرة عـلى التكيّـف مـع الأوضـاع المسـتجدّة، والسـهولة التـي يغـيّر بهـا الفـرد وجهـة تفكيريّـة او حالـة نفسـيّة.

الأصالـة: تعنـي الأصالـة الجـدّة والتفـرّد والنوعيّـة بمـا يـؤدّي الى إبـداع افـكار جديـدة، فريـدة وخلاّقـة لم يسـبق إليهـا. إنّهـا أفـكارٌ متميّـزة، تُعـبِّر عـن الاسـتقلاليّة في التفكـير.لا بـدّ هنـا مـن التمييـز بـين الأصالـة والمرونـة والطلاقـة، فالتفكـير الأصيـل قيّـمٌ ونوعـيٌّ وجديـد والتفكـير المـرن تفكـير قـادرٌ عـلى التكيّـف الكبـير مـع المسـتجدّات دون الاهتـمام لمـا يميّـزه كتفكـير اصيل،والتفكـير الطلـق هـو التفكـير الوافـر الّـذي ليـس

بالضرورة ان يكون اصيلاً او مرناً.

المفاجـأة: تعنـي المفاجـأة كمهـارة مـن مهـارات التفكـير الإبداعـي أنّ التفكـير الإبداعـي لا يلتـزم بزمـن معـيّن، إنّـه ينطلـق فجائيّـاً فـلا نعلـم متـى ولا يمكننـا أنّ نتوقّـع لـه موعـداً. إنّـه ينبثـق إنبثاقـاً غـير مرتبـطٍ بمـا يمكـن ان يثـيره مـن موضـوع او مـن إلحـاح ممّـن يفكّـر.

الحساسـيّة للمشـكلات: أن يكـون الإنسـان قـادراً عـلى الإحسـاس بوجـود المشـكلات، حـين تخفـى عـلى غـيره، فيكشـف عنهـا، ذلـك يشـكّل مهـارة مـن مهـارات التفكـير الإبداعـيّ تسـتشرف الأموروتنظـر الى ابعادهـا وانعكاسـاتها. وهـذه مهـارة قـد لا تتوفّـر للكثيريـن، وقـد يكـون للمعرفة بدقائـق الأمـور وبخلفيّاتهـا وبتاريخهـا دورٌ في امتـلاك هـذه المهـارة.

التخيّـل: يكمـن التخيـل في التفكـير الإبداعـي في إفسـاح المجـال لخيـال الأنسـان لينطلـق الى آفـاقٍ غـير مرتـادة تقلـب المعـادلات التقليديّـة وتقـدّم حلـولاً مبدعة،مبتكـرة، غـير متوقّعـة، تتخطّـى المعطـى الى مـا قبلـه ومـا بعـده.

مراحل التفكير الإبداعي:

يمـر التفكـير الإبداعـيّ بمراحـل متعـدّدة يمكـن ترتيبهـا عـلى الوجـه الآتي :مرحلـة الإعـداد، مرحلـة الاحتضـان، مرحلـة إنبثـاق الحـلّ، مرحلـة التحقّـق ومرحلـة التقييـم.

مرحلـة الإعداد:يشـكّل الإعـداد المرحلـة الأولى مـن مراحـل التفكـير الإبداعـي، إذ في هـذه المرحلـة يحـدّد المفكّـر مشـكلته ويبـدأ بإعـداد العـدّة مـن جمـعٍ للمعلومـات، واسـتحضار الخـبرات والسـؤال عـن الخلفيّـات وبنـاء معرفـة واسـعة حـول المشـكلة قابلـة للتجـدّد والتوسّـع. قـد تسـتغرق هـذه المرحلـة أيامـاً وشـهوراً وربّمـا سـنوات قبـل أن يتمكـن المفكّـر مـن إعـداد العـدَّة لحـصر المشـكلة التـي يعالجهـا.

مرحلـــة الاحتضـــان: عندمـــا يجمـــع المفكّـــر المعلومـــات لا يمكنـــه أن يميّـــز بينهـــا لناحيـــة أهميّتهـــا للمشـــكلة التـــي ينـــوي معالجتهـــا، لـــذا ينتقـــل المفكّـــر بعـــد جمـــع المعلومـــات واســـتحضار الخـــبرات والســـؤال عـــن الخلفيـــات الى مرحلـــة الاحتضـــان حيـــث ينقّـــي

معلوماتـه ويصفّـي خبراتـه ليحـصر المشـكلة التـي يعالجهـا أكـثر فاكـثر، ويسـعى جاهـداً لطـرح الحلـول التـي قـد تبنـع مـن هـذه المعلومـات أو الخـبرات أو مـمّا يربطهـا بـه مـن علاقـات قـد لا تكـون ظاهـرة. قـد تكـون هـذه المرحلـة مـن اصعـب المراحـل التـي يمـرّ فيهـا المفكّـر لأنّهـا تضعـه أمـام صعوبـات أو مـآذق يتصـوّر أنّـه لا يمكنـه حلّهـا غـير انّ مثابرتـه عـلى أيجـاد الحـلّ هـي التـي تنقـذه مـن الصعوبـات التـي يعـاني منهـا.

مرحلـة انبثـاق الحـلّ: ينبثـق الحـلّ في هـذه المرحلـة انبثاقـاً فجائيّـاً فتنفتـح الآفـاق ويـرى المفكّـر بوضـوح مـا كان لفـترات يسـعى نحـوه، قـد يكـون ذلـك بعـد مـدّةٍ مـن القـراءات أو التحليـلات، وقـد يكـون بعـد انقطـاعٍ عـن المعطيـات ويـاسٍ مـن الوصـول الى الحـل.

مرحلـة التحقّـق: بعـد وضـوح الحـلّ للمفكّـر يلجـأ الى التحقّـق مـن ملاءمتـه للمشـكلة المطروحـة، وذلـك عـن طريـق التجريـب إذا اقتـضي الأمـر ذلـك.

مرحلـة التقييـم: ينتهـي التفكـير الإبداعـي بمرحلـة تقييـم الحـلّ المقـترح والتأكّـد مـن أنّـه صالـح لحـلّ المشـكلة الطروحـة، وبتقييـم المسـار الفكـري الـّذي سـارت فيـه المراحـل كافـة، وهـو مـا يعـين عليـه التفكـير المـا فـوق معـرفي.

ولا بـدّ هنـا مـن الإشـارة إلى أنّ ترتيـب هـذه المراحـل ليـس ترتيبـاً ملزمـاً فقـد لا يحتـاج مفكّـر الى المـرور بمرحلـةٍ أو مرحلتـين مـن هـذه المراحـل إذ هـو ينطلـق اسـتنادا الى معلوماتـه وخبراتـه وثقافتـه مـن مرحلـة كشـف المشـكلة الى اقـتراح الحـل مبـاشرة، كـما أنّـه قـد يمـرّ وقـت طويـل يفصـل بـين مرحلـة وأخـرى دون الوصـول الى الحـلّ، فالزمـن في هـذا الإطـار عامـل لا وزن لـه البتّـة، وقـد يـترك المفكّـر الإبداعـيّ الزمـن يفعـل فعلـه دون اسـتعجال.

سمات الشخصيّة المبدعة:

للشـخصيّة المبدعـة سـمات تميّزهـا وتدفـع بهـا الى الميـل نحـو رفـض كل مـا هـو تقليـدي والإتجـاه نحـو التجديـد والإبـداع، وهـذه السـمات هـي الآتيـة :

1 – عـدم الخـوف مـمّا هـو جديـد، والرغبـة في اكتشـافه، والميـل الدائـم الى التعـرّف،

والإقبال بنهم على المعارف الجديدة، وإبداعات العلوم والفنون.

2 – الميـل الى المخاطـرة المحسـوبة بهـدف الاستكشـاف وإزالـة الغمـوض مـمّا يـراه المفكّـر ويكتشـف فيـه مشـكلةً.

3 – التحـرّر مـن القيـود المكبّلـة للفكـر المنفتـح والحـالم باكتشـاف المجهـول، والكشـف عـن كل مـا يعتـبره غامضـاً، لم يطـرق الفكـر بابـه بعـد.

4 – النظـر الى الأمـور دومـاً مـن زوايـا متعـدّدة، وعـدم الاكتفـاء بالرؤيـة الاختزاليّـة للمشـكلات التـي تكتفـي بحلـولٍ جزئيّـة سريعـة لا تشـكّل حـلاً مبدعـاً.

5 – الثقة العالية بالنفس وبقدرتها على تحدّي المجهول وكشف سرّه.

6 – الإبتعـاد عـن النظـرة التقليديّـة للأمـور، والميـل الى الجديـد بـكل مـا يحملـه مـن تـوق الى المعرفـة والى كشـف اسرار الكـون.

7 – القـدرة عـلى إدراك العلاقـات بـين الأشـياء، والتنبّـه الى أبعادهـا وانعكاسـاتها، والاسـتدلال عـلى مـا يمكـن أن يتوقّعـه مـن علاقـات قـد لا تكـون ظاهـرة.

8 – الـتروّي في إصـدار الأحـكام، وعـدم قبـول الأحـكام الصـادرة إلاّ بعـد التأكّـد مـن صوابيّتهـا، والتحقّـق مـن المعطيـات التـي اسـتندت إليهـا.

9 – الفضـول الدائـم وعـدم الـرضى عـن الوضـع الراهـن، والميـل الدائـم الى طـرح الأسـئلة غـير المتوقّعـة، وطلـب الاستفسـارات التـي قـد تبـدو غريبـة في بداهتهـا.

10 – الثبـات عـلى الـرأي والجـرأة في إعلانـه والإقـدام عـلى كشـف المجهول،والمجازفـة في إعـلان الحلـول ولـو كانـت غـير مطابقـة لمـا هـو متوقّـع.

11 – الإقبـال عـلى التغييروالارتيـاح لـه والعمـل لتحقيقـه إنطلاقـاً مـن الايمـان بصحّـة الحلـول التـي يجدهـا التفكـير الإبداعـيّ.

12 – الإقبال على اكتساب المعلومات والتعرّف الى كل جديد في ميدان عمله.

مـمّا لا شـكّ فيـه أنّ بعـض هـذه السـمات يتشـارك فيهـا التفكيرالأسـتدلالي والتفكـير العلمـيّ والتفكـير الناقـد وتشـكّل بالتـالي ألأرضيّـة المشـتركة مـن السـمات التـي يجـب أن يتحـلّى بهـا كلّ مـن شـاء ان يفكّـر ولـو بدرجـات متفاوتـة.

2 – التفكير الما فوق معرفيّ

إذا كان الإنسـان يفكّـر بطريقـة معيّنـة ليحّقّـق الهـدف المرجـو مـن أيّ عمـلٍ يقـوم بـه، ويـرى شـخصاً آخـر يفكّـر بطريقـة اخـرى ويصـل إلى الهـدف عينـه، فهـذا يدعـوه لإعـادة النظـر في طريقـة تفكـيره بهـدف الوصـول الى مـا يصبـو إليـه بأقـلّ كلفـةٍ وباقـلّ جهـدٍ، وهـذه المراجعـة الفكريّـة التـي يصـل إليهـا الإنسـان مـن خـلال مراقبـة الغـير تدفعـه الى مراقبـة سـلوكه هـو والعمليّـات الفكريّـة التـي يقـوم بهـا عندمـا يبـاشر التفكـير في حـلّ مسـالة معيّنـة. وهـذه المراجعـة التـي تـؤدّي الى تحسـين نتائـج العمـل،والى التعلّـم مـن الإخفاقـات، تعطـي الإنسـان دفعـاً لاكتسـاب المهـارات الفكريّـة التـي يمارسـها عـلى تفكـيره، فتشـكّل لـه إرثـاً مـن الممارسـات الفكريّـة التـي يسـتعين بهـا عندمـا يفكّـر. هـذه الممارسـات التـي كان الإنسـان يمارسـها منـذ كان يفكّرشـكّلت في العـصر الحـاضر مـا أطلـق عليـه إسـم :التفكـير في التفكـير" أو "مـا وراء التفكـير" أو مـا سـميناه "التفكـير المـا فـوق معـرفي" إذ إنّـه لا يهتـم بإنتـاج المعرفـة كـما هـي حـال التفكـير المعـرفيّ الّـذي عرضنـا في مـا سـبق أنماطـه، إنّمـا يهتـمّ بالتفكـير في طـرق إنتـاج المعرفـة، فـما هـو التفكـير المـا فـوق معـرفيّ؟ مـا هـي مكوّناتـه؟ ومـا هـي مراحلـه؟

تعريف التفكير الما فوق معرفيّ

التفكـير المـا فـوق معـرفي مفهـوم حديـث النشـأة إبتكـره عـالم النفـس فلافـل في سـبعينيّات القـرن المـاضي حـين حـدّده بأنـه "يعـود الى المراقبـة الفاعلـة والمنظّمـة للعمليّـات الفكريّـة الهادفـة لتحقيـق اهـداف معيّنـة"(فلافـل،1976) واعتـبر سـميث اننـا نكـون في التفكـير المـا فـوق معـرفي حـين نفكّـر في تفكيرنـا، حـين نفكّـر كيـف نتعلّـم، او حـين نفكّـر كيـف نقـع في الأخطـاء (سـميث،1994)، كـما اعتـبر شـوارتز وآخـرون أنّ التفكـير المـا فـوق معـرفيّ يكـون حـين نوجّـه تفكيرنـا فـلا نتركـه عرضـة للدوافـع والإنفعـالات، (شـوارتز وآخـرون، 1998)، وحـدّده ليبـمان عـلى أنّـه " التفكـير الواعـي للإفتراضـات التـي ينطلـق منهـا، وللإنعكاسـات التـي تنتـج عنـه وللنتائـج التـي تترتّـب عليـه، (2003)، وهـو بالتـالي يحـدّد عـلى أنّـه العمليّـات الفكريّـة التـي تسـمح

لمـن يفكّـر أن يفكّـر ليـس في المـادّة التـي يصـبّ عليهـا تفكـيره إنّمـا في العمليّـات الفكريّـة التـي يقـوم بهـا عندمـا يفكّروالتـي تهـدف الى تحليـل مسـار تفكـيره وتقويمـه وتصويبـه وجعلـه أكـثر إنتاجيّـة (غريغـور، 2007، ص. 212 وصيّـاح، 2015، ص. 59).

مكوّنات التفكير الما فوق معرفيّ

تعـود مكوّنـات التفكـير المـا فـوق معـرفيّ الى مكوّنـين رئيسـيّين هـما : الوعـي الـذاتيّ للمعرفـة، والإدارة الذاتيّـة للمعرفة.

الوعـي الـذاتيّ للمعرفـة: ويتضمّـن ثلاثـة انـواع مـن المعـارف: المعـارف التقريريّـة، الإجرائيّـة والشرطيّـة.

المعـارف التقريريّـة هـي المعـارف التـي يكتنزهـا الأنسـان حـول معارفـه وطرائـق تفكـيره وقدراتـه في ميـدانٍ مـن المياديـن العلميّـة، أو الحياتيّـة.

المعـارف الإجرائيّـة هـي المعـارف التـي يمتلكهـا الإنسـان حـول كيفيّـات العمـل واسـتثمار الإسـتراتيجيّات اللازمـة والمناسـبة لتحقيـق الأهـداف الموضوعـة وتنفيذهـا مـا هـو مطلـوب عمليّاً.

المعـارف الشرطيّـة هـي المعـارف التـي يمتلكهـا الإنسـان حـول شروط عمـل إسـتراتيجيّة، والإجـراءات المناسـبة لتفعيلهـا. والمعـارف المـا فـوق معرفيّـة المكوّنـة للوعـي الـذاتيّ للمعرفـة هـي بالنتيجـة المعـارف التـي خزّنهـا الإنسـان في الذاكـرة الطويلـة المـدى حـول الاسـتراتيجيّات المـا فـوق معرفيّـة، أي حـول طرائـق تفكـيره وحـول نقـاط ضعفـه وقوّتـه كمتعلّـم، متبيّنـاً مـن ذلـك مـا هـي الاسـتراتيجيّات المـا فـوق معرفيّـة المناسـبة لوضعيّـة تعليميّـة معيّنـة ومـا هـي الاختبـارات المـا فـوق معرفيّـة أو المشـاعر والآراء الذاتيّـة العائـدة لطريقـة الإنسـان في تفكـيره، الّتـي تشـكّل تصـوّر الإنسـان لنفسـه الـذي يقـف بينـه وبـين العمـل المطلـوب منـه القيـام بـه، مقدّمـاً لـه صـورة عـن قدراتـه وعـمّا يمكنـه القيـام بـه أمـام وضعيّـة معيّنـة، ومتسـائلاً هـل سـوف ينجـح في

ما هو مزمع الاقبال عليه أم إنّه غير متأكّد من إمكانيّة النجاح في معالجة هكذا وضعيّة.

الإدارة الذاتيّة للمعرفة:تتضمّن الإدارة الذاتية للمعرفة ثلاثة انواع من الإستراتيجيّات الفكريّة هي الآتية:

1 - إستراتيجيّات الاستباق والتخطيط والتفعيل.

2- إستراتيجيّات المراقبة.

3- إستراتيجيّات التقويم.

1 - استراتيجيّات الاستباق والتخطيط والتفعيل وهي التي تقوم على استباق القرار المنوي إتّخاذه عن طريق استعادة ما هو مشابه له، وتحضير ما يمكن تحضيره أوتخطيط ما يمكن تخطيطه مساهمة في إتّخاذ القرار المناسب للوضعيّة المنوي معالجتها.

2- استراتيجيّة المراقبة والتأكّد وهي تقوم على اختيار الاستراتيجيّات المعرفيّة للتعلّم وللتفكير، والاستراتيجيّات لإدارة التحفيز، ولاستدامة النشاط او للرجوع عنه.

3- استراتيجيّات التقويم والتفكير في الاستراتيجيّات المستثمرة وهي تقوم على إصدار احكام معرفيّة، وقرارات سببيّة معلّلة وتقييم إجماليّ للنشاط المعرفيّ.

وتشكّل هذه الاستراتيجيّات الما فوق معرفيّة مراحل ما سمّاه بنتريتش (2002)"التعلّم المنظّم ذاتيّاً". وهو يعتبر أنّ هذا التعلّم هو عمليّة نشطة وبنائيّة تقوم على وضع المتعلّم أهدافاً لتعلّمه وتقويم تحقيقها، ومراقبة نشاطه الفكريّ المرافق لها، ممّا يساعده على التحفّز للنشاط التعليميّ وعلى استعمال الإستراتيجيّات المناسبة للحصول على النتائج التي يتمنّاها.

ولعلّ مفهوم الإلتزام الإدراكيّ الذّي قال به بتلر وكارتيه (بتلر وكارتيه، 2004) ، يشكّل ربطاً بين التفكير المعرفي والتفكير الما فوق معرفيّ وقد حدّداه

علـى الوجـه الآتي: " إنّـه الإدارة النشـطة والمفكّـرة التـي يمارسـها المتعلّـم عـلى الاسـتراتيجيّات التعلّميّـة المعرفيّـة والمـا فـوق معرفيّـة عنـد الإقـدام عـلى أيّ نشـاط تعليمـيّ وفي ممارسـته وبعدهـا". وهـما بذلـك يؤكّـدان أن المسـار الناجـح للتعلّـم إنّمـا يكمـن في تفعيـل التصـوّرات التحفيزيّـة، واسـتثمار الإسـتراتيجيّات المعرفيّـة والمـا فـوق المعرفيّـة، والتقويـم الـذاتي للنشـاطات التعلّميّـة.

مستويات التفكير الما فوق معرفيّ

للتفكير الما فوق معرفيّ خمسة مستويات يمكن إيرادها على الوجه الآتي:

1 ـ مستوى وعي التفكير.

2 ـ مستوى وعي استراتيجيّات التفكير.

3 ـ مستوى تقويم استراتيجيّات التفكير.

4 ـ مستوى نقل الخبرة المكتسبة الى مواقف أخرى.

5 ـ مستوى ربط استراتيجيات التفكير بالخبرة.(غريغور،2007،ص.216).

وتقـوم هـذه المسـتويات عـلى تبيـان قـدرة الإنسـان المفكّـر تفكـيراً مـا فـوق معرفيّـاً عـلى شرح العمليّـات الفكريّـة التـي قـام بهـا اوالتـي يقـوم بهـا أثنـاء القيـام بهـا، وشرح الاسـتراتيجيّات المسـتثمرة وكيفيّـة تنفيذهـا، وكيـف ولمـاذا اختـار هـذه الاسـتراتيجيّات دون غيرهـا، وتقييـم مـدى نجـاح هـذه الاسـتراتيجيّات والسـبب في هـذا النجاح،وكيـف يمكـن تحسـين العمـل بهـذه الإسـتراتيجيّة، وكيـف يمكـن دمـج هـذه الاسـتراتيجيّة مـع اسـتراتيجيّة اخـرى؟ كـما أن نقـل الخـبرة الى مواقـف اخـرى يعنـي أن نطـرح عـلى أنفسـنا السـؤال حـول مـدى نجـاح هـذه الاسـتراتيجيّة في مواقـف أخـرى، وكيـف نعالـج مشـكلات مشـابهة في المسـتقبل؟ هـل نلجـأ الى تغيير الاسـتراتيجيّات التـي اسـتثمرناها؟ ام نعـدّل بهـا، أم نلجـا الى اسـتثمار اسـتراتيجيّات أخـرى؟ ويعـود المسـتوى الأخـير مـن مسـتويات التفكـير المـا فـوق معـرفيّ الى طـرح اسـئلة مـن مثـل: كيـف سـاهمت الاسـتراتيجيّة المعتمـدة في فهـم مـا نقـوم بـه؟ وفي الوصـول الى الحلـول المناسـبة؟ ومـا الّـذي تعلّمنـاه حـول التفكـير الأنسـب لحـلّ هكـذا مشـكلات؟

ومـمّا لا شـكّ فيـه أنـه للوصـول الى اكتسـاب مهـارات التفكـير المـا فـوق معـرفيّ يلجـأ الإنسـان الى طـرق عديـدة منهـا: طريقـة الوعـي الـذاتيّ، طريقـة التنظيـم الـذاتيّ، طريقـة مراقبـة الـذات، طريقـة التحـدّث عـن العمليّـات الفكريّـة، طريقـة الاحتفـاظ بصحيفـة التفكيروطريقـة التقييـم الذاتي.وكلّهـا طرائـق يمكـن التـدرّب عليهـا والتمكّـن منهـا.

بعـد دراسـتنا لأنمـاط التفكـير حيـث ميّزنـا بـين التفكـير المعـرفيّ بانواعـه الاسـتدلاليّ والعلمـيّ والناقـد والإبداعـيّ والتفكـير المـا فـوق معـرفيّ، وبعـد ان عرضنـا لتحديـد مكوّنـات ومراحـل ومسـتويات كلّ نـوع مـن هـذه الأنـواع، تكتمـل لدينـا صـورة التفكـير الـذّي يمكـن للإنسـان ان يلجـأ إليـه، وان يتـدرّب عليـه، وهـذه الصـورة هـي صـورة في غايـة الـضرورة لـكل إنسـان في حياتـه ولـكل مـن يـربّي أو يمتهـن مهنـة التعليـم مـن معلّمـين وأطـر تربويّـة وإدارات تربويّـة في مسـتوياتها المتعـدّدة، إذ مـا فائـدة تربيـة وتعليـم لا يؤدّيـان الى تنميـة تـفكير المتعلّـم، والى جعله يسـتقلّ في ممارسـة تفكـيره وفي التعلّـم الدائـم مـن هـذه الممارسـة الفكريّـة؛ فالشـعوب المتقدّمـة هـي التـي تمـارس التفكـير بأنواعـه كلّهـا في أكـبر وأصغـر عمـلٍ تقـوم بـه، وهـي أصبحـت في وضـعٍ تعتـبر نفسـها فيـه غريبـة عـن نفسـها إذا لم تمـارس التفكـير في كلّ لحظـة مـن لحظـات حياتهـا. ألا يحـق لنـا أن نكـون كذلـك او ان نطمـح في أن نكـون كذلـك بجهـود المربّـين والأهـل في بدايـة الطريـق والمعلّمـين في المـدارس والجامعـات وكل النـاس في مجريـات حياتهـم. عـلى كل حـال علينـا كتربويّـين ان نعمـل لذلـك دون كلـل، فبنـاء العقـول هـي المهمّـة الأسـمى للتربيـة والتعليـم في كلّ زمـان ومـكان، في كلّ الأوطـان وفي كل بقـاع الأرض الى منتهـى السـاعة.

الفصل الثالث : التفكير واللغة

يتبـادر الى ذهــن كلّ مــن يقـرأ هـذا العنـوان أن البحـث فيـه سـوف يـدور عـلى علاقـة التفكـير باللغـة، متذكّـراً الـكلام القديـم حـول المعنـى والمبنـى، والمضمـون والشـكل، وكل مـا كتـب حـول هـذه الثنائيّـة في الدراسـات الأدبيّـة بوجـه عـامّ واللغويّـة بصـورة خاصّـة وفي الدراسـات الفلسـفيّة التـي عالجـت هـذا الموضـوع؛ غـير أنّ الأبحـاث الحديثـة التـي حاولـت تفسـير تكـوّن العمليّـات العقليّـة والأبحـاث التـي قامـت في علـوم اللغـة بصـورة عامّـة وفي ميـدان التداوليّـة بصـورة خاصّـة في أواخـر القـرن العشريـن وبدايـة هـذا القـرن والتـي قامـت عـلى الكشـف عـن نوايـا المتحدّثـين المسـتبطنة في حديثهـم، سـاهمت في النظـر الى موضـوع العلاقـة بـين التفكـير واللغـة مـن منظـور متكامـلٍ يتوجّـه الى اعتبارهـما وجهـين لعمليّـةٍ واحـدة. فـما هـي ملامـح هذه النظـرة ومـا هـي إنعكاسـاتها العمليّـة عـلى أرض الواقـع التربـوي التعليمـيّ؟ هـذا مـا سـنحاول معالجتـه في هـذا الفصـل مـن هـذا المؤلّـف، بعـد اسـتعراض مـا قدّمتـه نظريّـات علـم نفـس اللغـة في تفسـير التفكـير.

علم نفس اللغة والتفكير:

كان التفكـــير ومـــا زال مـــدار إهتـــمام علـــماء النفـــس اللغويّـــين محاولـــين ســـبر غـــور مـــا يحصـــل في دمـــاغ الإنســـان ونـــرى نتائجـــه في مـــا يعـــبّر عنـــه أو يقـــوم بـــه نتيجـــة لهـــذا التفكـــير. وإذا شـــئنا أنّ نســـتعرض النظريّـــات التـــي تحـــاول تفســـير التفكـــير(أحمـــد، 2012) فإنّنـــا لا بـــد لنـــا مـــن البـــدء مـــن نظريّـــة "أوســـغود" (1988)التوسّـــطيّة التـــي أتـــت إمتـــداداً للنظريّـــة الســـلوكيّة وهـــي تقـــوم عـــلى أنّ هنـــاك إرتباطـــاً بـــين المثـــير الخارجـــيّ

والتوسّـط الداخـليّ، يـؤدّي الى ظهـور الإسـتجابة الظاهـرة المتمثّلـة في التعبـير الكلامـيّ. والتوسّـط الداخـليّ يعتمـد عـلى الذاكـرة بنوعيهـا الطويلـة والقصـيرة المـدى ويفـترض وجـود عمليّـات فكريّـة تتجـلّى في اللغـة وهـذا مـا أطلـق عليـه أوسـغود إسـم الوسـيط – الروابـط الفكريّـة. وقامـت بعـد ذلـك نظريّـة معالجـة المعلومـات بدراسـة العمليّـات الذهنيّـة التـي تتـمّ في دمـاغ الإنسـان وتربـط مـا بـين اللغـة والتفكـير، وهـي عمليّـات جمـع المعلومـات وتنظيمهـا وتخزينهـا واسـترجاعها عنـد الحاجـة اليهـا في معالجـة مثـير أو مثـيراتٍ جديـدة. وقـد تطـوّرت هـذه النظريّـة الى مـا سـمّي بنظريّـة التمثيـل المنفصـل التـي تعتـبر أنّ التفكـير يقـوم عـلى نشـاطات ذهنيّـة لمـا خـزّن في الذاكـرة، بحيـث يعـاد تشـكيل معطيـات الذاكـرة واسـتثمارها في معالجـة الوضعيّـات المسـتجدّة لنصـل الى التعبـير عنهـا بواسـطة اللغـة. أتـت بعـد ذلـك النظريّـة البنائيّـة المعرفيّـة التـي يعتـبر بياجـه رائدهـا فقالـت إنّ العمليّـات الذهنيـة التـي تـؤدي الى الفهـم والاسـتيعاب هـي عمليّـات متداخلـة تتمثّـل في التمثّـل والملاءمـة والتكيّـف، فالتمثّـل عمليّـة دائمـة تقـوم عـلى دمـج المعلومـات داخـل البنـاء الفكـري للإنسـان، والملاءمـة تعنـي تعديـل البنـى المعرفيـة للتمكّـن مـن إدراك المعلومـات الجديـدة والتكيّـف يعنـي تلبيـة متطلّبـات الوضعيّـات الجديـدة بمـا يؤدّيـي الى التـوازن المعـرفيّ. وركّـز فيغوتسـكي نظريّتـه المسـمّاة النظريّـة البنائيّـة الإجتماعيّـة عـلى أهميـة التفاعـل الإجتماعـي في تشـكيل عمليّـة التفكـيرإذ اعتـبر أن تطـوّر العمليـات الذهنيّـة يرتبـط بالتفاعـل بـين البيئتـين النفسـيّة والإجتماعيّـة التـي يعيـش فيهـما الإنسـان وبالمثـيرات التـي تشـتمل عليهـما، حيـث ربـط في نظريّتـه مـا بـين العمـل والـكلام والتفكـير والفهـم والتفاهـم في الإطـارِ الإجتماعـيٍّ. (غريغـور، 2007، ص. 57)؛ وهـو يعتـبر أنّ التعلّـم البنـائيّ يعنـى بالعمليّـات الذهنيـة التـي يؤدّيهـا المتعلّـم في إنتـاج المعنـى وفي بنـاء المعـارف الجديـدة. أمّـا المقاربـة الاجتماعيّـة الثقافيـة فتؤكّـد عـلى دور التفكـير الصفّـيّ مـن خـلال المجموعـات المصغّـرة في تطبيـق حـلّ المشـكلات وفي نقـل هـذه الممارسـة الى المشـاكل الحقيقيّـة في العـالم خـارج حـدود الصـفّ. (غريغور، 2007).

إذا تأمّلنـا في هـذه النظريّـات المفـسّرة للعمليّـات الفكريّـة ولدورهـا في البنـاء

الذهنـي للفـرد يبـان لنـا أنهـا لا تفـرد حيّـزاً للغـة، وهـي تعتـبر أنّ اللغـة تابعـة للتفكـير، فالعمليّـات الفكريّـة تتـمّ ومـن ثـمّ يعـبّر عنهـا بواسـطة اللغـة؛ والواقـع في راينـا أنّـه لا انفصـال بـين العمليّـات الفكريّـة والأداة اللغويّـة التـي يعـبّر بهـا عنهـا، فالإنسـان يفكّـر باللغـة ولايأخـذ تفكـيره شـكلاً إلاّ بعـد ان يأخـذ ثوبـاً لغويّـاً يعـبّر عنـه، وهـذا لا يعنـي أنّـه لا عمليّـات فكريّـة دون التعبـير عنهـا كالجمـع والترتيـب والتوليـف والدمـج التـي تتـمّ قبـل الوصـول الى مرحلـة التعبـير عـن التفكـير المتبلـور، وهـذه كلّهـا عمليّـات فكريّـة تتـمّ في ذهـن الإنسـان غـير أنّهـا لا تـرى ولا نلمـس أثرهـا إلاّ في مـا يعـبّر عنـه الإنسـان كنتيجـة لمـا فكّـر بـه؛ مـن هنـا القـول أنّ التفكـير واللغـة أو التفكـير والتعبـير عـن التفكـير بلغـة معيّنـة شـفهيّة كانـت أم مكتوبـة يشـكّلان عمليّـة واحـدة تتمخّـض في النتـاج اللغـويّ مـن كلـمات وعبـارات وجمـل وفقـر ونصـوص. فـلا تفكـير مـن دون التعبـير عنـه لغويّـاً، كـما لا تعبـير لغويّـاً مـن دون التفكـير الـّذي يحملـه. وهـذه النظـرة تـؤدّي الى اعتبـار السـمات التـي تميّـز التفكـير هـي عينهـا السـمات التـي تميّزاللغـة التـي عـبّرت عـن هـذا التفكـير عـلى اعتبـار أنّنـا لا نـدرك مـن التفكـير إلاّ مـا عـبّرت عنـه اللغـة، وبقـدر مـا تكـون اللغـة واضحـة، دقيقـة، عميقـة وغنيّـة بقـدر مـا تكـون معـبّرة عـن سـمات التفكـير الـّذي تحملـه.

والقـول أنّ التفكـير واللغـة يشـكلان وحـدة موحّـدة لا يعنـي أنّـه لا يوجـد وسـائل تعبـير لا تعتمـد اللغـة فالرسّـامون يعـبّرون بلوحاتهـم الفنّيّـة، والموسـيقيّون بمقطوعاتهـم الموسـيقيّة وعلـماء الرياضيّـات بمعادلاتهـم الرياضيّـة، والراقصـون برقصهـم، والنحّاتـون بمنحوتاتهـم والمهندسـون بتصاميمهـم وبأعمالهـم المشـادة والبنّـاؤون بمـا يبنونـه مـن بيوت،وغيرهـم وغيرهـم مـن العـمّال والفعلـة، وكل مـن لـه لغـة تعبـير خاصّـة يعـبّر عـن تفكـيره بواسـطتها؛ غـير أنّ اللغـة الإنسـانيّة المبنيّـة عـلى مفهـوم الإرتبـاط المـزدوج في مسـتوى الفونيـمات والمونيـمات الـذّي يميّزهـا عـن سـائر وسـائل التعبـير تبقـى الوسـيلة الأولى الملاصقـة للتفكـير عنـد الأكثريّـة السـاحقة مـن البـشر. مـن هنـا نـرى أنّ العلاقـة بـين اللغـة والتفكـير هـي كعلاقـة وجهـي ورقـة، مـا إن نمـزق وجهـاً إلاّ ويتمـزّق الوجـه الآخـر، ومـا إن نعـبّر بكلمـةٍ إلاّ ويتوجّـه نظرنـا

الى التفكير الّذي يحملها، وما إن نرى ترجرجا في التعبير إلاّ ونتوجّه الى التفكير مشيرين الى الضعف الّذي يعتريه. لذلك يتوجّه اهتمامنا الى تبيان السمات التي تميّز اللغة التي تعبّر عن حنايا الفكروالتي لاتشكّل عبئاً ثقيلاً عليه، والتي بتنظيمها المعنويّ والمعجميّ والنحويّ والبلاغيّ، تساعد في جلاء الفكر وفي دقّة التعبير عنه.

السمات الأسلوبيّة المعبرة عن التفكير:

تعود السمات الأسلوبيّة المعبّرة عن التفكير بأنواعه كافّة الى الآتية: الدقّة، الوضوح، العمق، والغنى.

الدقّة: يعبّر الأسلوب المعتمد عن الدقّة عندما يبتعد عن التعميم غير المبني، ويعتمد التخصيص، والتحديد، والشرح الوافي واستعمال مفردات وعبارات الترجيح والاحتمال، والتعابير التوضيحيّة وافعال المقاربة، والابتعاد عن الجزم في التعبير، واستعمال المفردات والعبارات التي تفرض علاقة حتميّة، والابتعاد عن الاستعمال المجازيّ للمفردات والعبارات، عن المترادفات التي تتنازع المعنى في ميدانٍ معين، وعن المفردات والعبارات ذات المحمول المعروف إلاّ بعد إعادة تحديدها، وعن المفاهيم غير المحدّدة تحديداً دقيقاً في الميدان الّذي تنتمي إليه، أو نقل مفهوم من ميدانٍ إلى آخر دون تحديد مداه التعبيريّ، واللجوء الى الإستدراك في التعبير. وتصل الدقّة الى مبتغاها حين يكون هناك تواز بين الفكرة واللغة التي تعبّر عنها، فيكون التعبير اللغويّ متطابقاً مع متطلّبات الدقّة المعنويّة المطلوبة، لا ينقص او يزيد عنها أبداً، مبتعداً في ذلك عن الغلو والإسراف والمبالغة في التعبير.

الوضوح: يظهر الوضوح عندما يكون التعبير عن الأفكار لا يحتمل أي تساؤلٍ حولها؛ وتنسحب هذه الصفة على المفردات والعبارات والتحديدات والمفاهيم وعلى التصميم العام وعلى المقدّمة والنهاية وعلى التدرّج المتناسق وعلى التسلسل المنطقي المتّبع في الكلام او في النصّ، بما يبعد عنه الغموض

والالتبـاس والتناقـض، وهـي المعوقـات التـي يعـاني منهـا التفكيرعـلى وجـه العمـوم والتـي نكتشـفها مـن خـلال الصعوبـات الأسـلوبيّة التـي يعـاني منهـا الـكلام او النـصّ. كـما أنّ الوضـوح يفـترض البعـد عـن الانفعـال والتحيّـز الّـذي يطـوّح عمومـاً بـالإدارة العاقلـة للتعبـير والسـعي للإتّـزان فيـه.

العمـق: يفـترض العمـق في التعبـير عـن التفكـير تقليـب أوجـه المعنـى، والدخـول في التفاصيل، وانتقـاء المفـردات والعبـارات التـي لا يمكـن إحـلال إيّ مفـردة او عبـارة محلّهـا في هـذا الموقـع، وتفسـير المعـاني الدقيقـة المقصـودة وإزالـة اللبـس الّـذي يمكـن ان تثيره هـذه المفـردات والعبارات في ذهـن السـامع او القـارئ. ويتـأتّى مـدى العمـق في التعبـير مـن اسـتنفاد المعنـى المقصـود في الموقـع أو المقـام، إذ إنّ العمـق مرهـون بمـا يرغـب المتحـدّث او الكاتـب في ان يصـل إليـه، أو مـا يمكنـه ان يصـل إليـه، لذلـك فهـو مفهـوم نسـبيٌّ بطبيعتـه، ويعـود الى عمـق تفكـير صاحبـه، أو الى عمـق مـا شـاء ان يطلعنـا عنـه مـن تفكـيره.

الغنـى: يتمثّـل الغنـى في التعبـير عـن التفكـير بوفـرة المفـردات والعبـارات والجمـل التـي تعـبّر عـن متناهيـات الفكـر، فالمعـاني العميقـة لا يمكنهـا أن تجـد مفـردات او عبـارات أنسـب مـن التـي اسـتعملت للتعبـير عنهـا، كـما أنّ الجهـد المصطلحـيّ يكـون بـارزاً في السـعي للتعبـير عـن مقاصـد المتحـدّث او الكاتـب دون الوقـوع في التحريـف او الحذلقـة اللغويّـة. ولا يخفـى هنـا أنّ الغنـى في التعبـير هومـرآة للغنـى في التفكـير، فـلا يمكـن أن يكـون التعبـير غنيّـاً إذا كان يعـبّر عـن تفكـير فقـير، وهـو لا لـزوم لـه في هـذه الحالـة.

وقـد كان للدراسـت الأسـلوبيّة مسـاهمات عديـدة في تبيـان مميّـزات نتـاجٍ لغـويٍّ معـيّنٍ شـفهيّاً كان ام كتابيّـاً، تجلّـت في قيـاس مميّـزات نـصٍّ او خطـابٍ معـينٍ. فـما هـي هـذه المميّـزات وكيـف نقيسـها؟

نميّـز عمومـاً بـين المميّـزات الآتيـة: المميّـزات المعجميّـة ، المميّـزات الجُمَليَّـة والمميّـزات الأسـلوبيّة.

المميّـزات المعجميّـة: تقيـس المميّـزات المعجميـة مـدى غنـى المعجـم (type

token ratio) في نـصٍّ او خطـابٍ عـلى الوجـه الآتي: نقسـم عـدد الكلـمات المسـتعملة في نـصٍّ او في خطـابً عـلى عـدد الكلـمات المتكـرّرة فيـه، فـإذا كانـت النتيجـة مرتفعـة يكـون الأسـلوب غنيّـا مفرداتيّـا، وإذا كانـت النتيجـة منخفضـة كان الأسـلوب فقـيراً. وهـذه النسـبة تـتراوح مـن صفـر إلى واحـد.

المميّـزات الجُمَليَّـة: تعـود المميّـزات الجمليّـة الى طـول الجملـة والى بنيتهـا، ونقيـس كلاً منهـما عـلى الوجـه الآتي :

- قيـاس طـول الجملـة: نقيـس طـول الجملـة بعـدد الوحـدات اللغويّـة التـي تفصـل بينهـا النقـط، فـإذا كان عـدد الكلـمات في الجملـة يقـلّ عـن عشريـن كلمـة كانـت جملـة قصـيرة، وإذا زاد عـدد الكلـمات عـن العشريـن غـدت جملـة مائلـة الى الطـول.
- قيـاس بنيـة الجملـة: نقيـس بنيـة الجملـة عـن طريـق عـدد العبـارات في الجملـة الواحـدة وإيجـاد المتوسّـط الحسـابيّ للعبـارات في الجمـل، كـما نلجـأ الى عـدّ الجمـل المدمجـة داخـل جمـلٍ اخـرى، كالجمـل الموصولـة والجمـل الواصفـة في كل جملـة، وهـي تعطينـا نسـبة الدمـج الجمـليّ الّـذي يعـبر عـن تشـعّب التعبـير عـن التفكيروبالتـالي التفكـير في هـذا النـص.

المميّـزات الاسـلوبيّة: تقيـس المميّـزات الأسـلوبيّة نوعيّـة الاسـلوب عـن طريـق عـدّ الأفعـال والظـروف وقسـمتها عـلى الأسـماء والصفـات في مسـتندٍ نـصّي او كلامـيّ، فـإذا كانـت النسـبة أكـثر مـن واحـد يكـون الأسـلوب ديناميكيّـا، وإذا كانـت النسـبة اقـلّ مـن واحـد يكـون الأسـلوب وصفيّـا مائـلاً الى الجمـود لكـثرة الاسـماء والصفـات فيـه.

التفكير والنشاطات اللغويّة:

إذا كنّـــا قـــد حدّدنـــا في الفقـــرة الســـابقة الســـمات الأســـلوبيّة العائـــدة للتعبـــير عـــن التفكـــير، فهـــذه الســـمات تطـــال التعبـــير اللغـــوي في ايّ ميـــدانٍ مـــن ميادــن المعرفـــة، وتنطبـــق عليهـــا كلّهـــا دون اســـتثناء مـــن العلـــوم الى الرياضيّـــات والعلـــوم الإجتماعيّـــة

واللغـات وغيرهـا؛ غـير أنّـه مـن الجديـر الإشـارة الى أنّ النشـاطات اللغويّـة المدرسـيّة التـي تُقـام في إطـار تعليـم لغـةٍ مـن اللغـات قـد تكـون مـن أجدرالنشـاطات في تنميـة التفكـير وتوثيـق العلاقـة بـين التفكـير واللغـة عـلى اعتبـار أنّ الهـدف الأوّل والأخـير لأيّ نشـاطٍ مـن هـذه الأنشـطة ليـس فقـط إتقـان المهـارات اللغويّـة إنّمـا التـدرّب عـلى المهـارات الفكريّـة المختلفـة والتعبـير عـن هـذا التـدرّب مـن خـلال النتـاج اللغـويّ الشـفهيّ والمكتـوب. ولنـا مثـال عـلى كلّ نشـاط مـن الأنشـطة اللغويّـة، فالقـراءة بدايـة هـي بحـثٌ فكـريٌ عـن المعنـى، وهـي في مسـتوياتها الثلاثـة المعروفـة، الحـرفي والتفسـيري والتطبيقـي، تعمّـقٌ في التفكـير بحثـاً عـن خلفيّـات المعنـى، ولذلـك فـإنّ كل الاسـتراتيجيّات المسـتثمرة في تعليـم القـراءة والتـي سـوف نعالجهـا في الفصـل القـادم حـول تعلّميـة التفكـير،إن في مرحلـة التهيّـؤ للقـراءة او في مرحلـة اسـتثمار القـراءة هـي اسـتراتيجيّات تهـدف الى تنميـة القـدرة عـلى التفكـير عنـد المتعلّمـين، والمتعلّمـون لا يقبلـون عليهـا بشـغفٍ إلاّ إذا كانـت موجّهـة نحـو تحقيـق هـذا الهـدف، فمـن اتقـن القـراءة لم يعـد بحاجـةٍ لممارسـتها إلاّ ليتوصّـل منهـا الى تحقيـق مـا هـو أبعـد مـن القـراءة الحرفيّـة اي إلى الدخـول الى سرّ النـصّ مكتشـفاً مكامنـه، نافـذاً منهـا إلى مقاصـد الكاتـب أو المتحـدُّث. ويمكننـا أن نعتـبر أنّ التعليـم لـن يأخـذ مـداه في إعـداد المتعلّمـين للحيـاة إلاّ إذا التـزم هـذا التوجّـه في كل النشـاطات التعليميّـة بمـا يعطيهـا معنـى وقيمـة في نظـر المتعلّمـين والمعلّمـين عـلى حـدٍّ سـواء.

إذا كنّـا نعتـبر أنّ نقطـة الانطـلاق في التفكـير في العلاقـة بـين التفكـير واللغـة تكمـن في اعتبارهـما وجهـين لحقيقـة واحـدة، كـما شـبّهنا هـذه العلاقـة بوجهـي ورقـة واحـدة فـلا نقطـع وجهـاً إلاّ وينقطـع الوجـه الآخـر معـه، ولا نتحـدّث او نكتـب إلاّ ونعـبّر عـن تفكـير يحمـل هـذا الحديـث أو هـذه الكتابـة، وهـذا التفكـير، ولا نفكّـر إذا لم يأخـذ تفكيرنـا لباسـاً لغويّـاً معيّنـاً في لغـة مـن لغـات العـالم شـفهيّة كانـت أم مكتوبـة، وأنّ أيّ تفكـير لا يتجسّـد بواسـطة لغـةٍ معيّنـة أو بواسـطة وسـيلة تعبـيرٍ تحمـل مضامـين اللغـة يبقـى تفكـيراً هيولانيّـاً غـير مـدركٍ؛ فالواقـع العمـلي يكـرّس هـذه النظـرة بمـا نلمسـه مـن تعلّـم

الطفـل للغـة ومـن ترافـق هـذا التعلـم مـع نمـاء الـذكاء لديـه، ومـن تـدرّج الإنسـان عـلى وجـه العمـوم في اكتسـاب المعرفـة مـع تـدرّج تفكـيره؛ فالإنسـان يتعلّـم اللغـة ويتعلّـم باللغـة وتفكـيره ينمـو في كلّ ذلـك بصـورةٍ متوازيـة مـع لغتـه؛ وإن كان ذكاء الإنسـان يختلـف مـن إنسـان لآخـر ومـن نـوع ذكائيٍّ لآخـر، غـير أنّ هـذا الارتبـاط بـين اللغـة والنمـو العقـليّ ينعكـس إيجابيّـاً عـلى كلٍّ منهـما، ويتجـلّى في مـا يتمكّـن الإنسـان مـن ان يقـوم بـه ومـن أن يعـبّر عنـه في مـا يقـوم بـه مـن أعـمال في سـائر أوضاعـه الحياتيّـة. والمدرسـة هـي المؤسّسـة المؤتمنـة عـبر الأجيـال عـلى تعليم اللغـة وعـلى تنميـة التفكـير لـدى المتعلّمـين عـلى حـدٍّ سـواء، وذك مـا سـمح ويسـمح للإنسـان باسـتثمار عقلـه في فهـم العـالم وفي العمـل عـلى تغيـيره وفي التعبـير عـن هـذا التغيـير.

الفصل الرابع : تعلّميّة التفكير

إذا كان التفكير هو في أساس الاعمال التي يقوم به الانسان في حياته، فالتعلّميّة هي إحدى النشاطات التي يقوم بها الانسان حين يتعلّم، وهي الأولى بان تبنى على التفكير إذ إنّها كما حدّدناها في مؤلفٍ سابق تقوم على مجموعة الجهود والانشطة المنظّمة والهادفة الى مساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتيّة المتنوّعة (صيّاح، 2009، ص.18)، وتنطلق من تفعيل تفكير المتعلّم عبر الأنشطة والجهود الهادفة. وإذا كانت التعلّميّة تتنوّع بتنوّع الميادين التعليميّة المختلفة، بانية تفكير التعلّمين من خلال المواد التعليميّة التي يتعلّمونها في المدرسة، فمهمّة بناء العقول وتنمية تفكيرها تقع على كل المعلّمين دون استثناء، فلا يمكن لأيّ منهم أن يعفي نفسه من هذه المهمّة التي تشكّل لبّ العمليّة التعليميّة التعلّميّة. والتفكير بذلك عابر لكل المواد الدراسيّة والأنشطة التعليميّة وقائم على انواع ومعايير ونشاطات تخدم اكتساب المتعلّمين المهارات الفكريّة. والحقيقة أنّ كلّ معلّمٍ إنّما يعلّم مادته ويبني في الوقت عينه عقول متعلّميه وتفكيرهم، فهو إذاً يكسب المتعلّم معارف ومهاراتٍ وكفايات في المادة التعليميّة التي يعلّمها ويكسب المتعلّمين في الوقت عينه مهارات التفكير التي يتشارك في تدريبهم عليها مع معلّمي كل المواد التعليميّة والأنشطة التربويّة. فالتفكير يشكّل بذلك الرافعة الأساسيّة للتعليم الّذي يتخطّى حدود المواد الى أفق البناء الفكري للمتعلّم. وهذا ما دعا المفكّر التربويّ براون (براون، 1991، ص.233) الى "الدعوة الى مدرسة مبنيّة على اساس تعليم التفكير، حيث يتعلّم المتعلّمون عن

طريـق التفكـير حـول مـا يتعلّمونـه" وهـو يعتـبر أن التعلّـم لا يكـون إلاّ إذا حصـل نتيجـة للتفكـير بمـا نتعلّمـه. فكيـف نجعـل التعليـم ينجـح في هـذه المهمّـة التربويّـة الأولى التـي أنشـئت المـدارس مـن أجلهـا؟ ومـا هـو دور المناهـج التربويّـة في هـذه المهمّـة؟ وكيـف نجعـل المعلّـم ينجـح في بنـاء عقـل المتعّلـم مـن خـلال المـادّة التعليميّـة التـي يقـوم بتدريسـها؟ وكيـف نوظّـف النشـاطات التعلميّـة المختلفـة في خدمـة بنـاء عقـول المتعلّمـين وتنميـة كفاياتهـم التفكيريّـة؟ وكيـف يسـاهم المتعلّمـون في مسـاعدة بعضهـم البعـض عـلى تنميـة قدراتهـم العقليّـة مـن خـلال النشـاطات التربويّـة التـي يقومـون بهـا في الصـفّ وخارجـه؟ هـذه الأسـئلة وغيرهـا مـن الأسـئلة الّتـي تطرحهـا مسـالة تعلّميّـة التفكـير سـتكون مـدار معالجـة في هـذا الفصـل مـن كتابنـا هـذا؟

التعليم وتعليم التفكير:

لقـد كانـت مهمّـة بنـاء العقـول منوطـة بالمـدارس منـذ نشـاتها وإن لم يكـن قـد تطـوّر بعـد مفهـوم أنـواع التفكـير كـما نعرفهـا في العـصر الحاضروكـما عرضناهـا في الفصـل المخصَّـص لهـذا الغـرض في هـذا الكتـاب، ومـا التطويـر الـدوري للمناهـج الّـذي تلجـا إليـه السـلطات التربويّـة، وكل النشـاطات المنهجيّـة واللامنهجيّـة التـي تقـوم في المدرسـة وخارجهـا تنفيـذاً لمتطلّبـات المنهـج الـدراسي إلاّ وسـائل تسـتثمر لتحقيـق هـدف بنـاء عقـول المتعلّمـين وتنميـة مهاراتهـم الفكريّـة بهـدف مسـاعدتهم عـلى التمكّـن مـن مواجهـة ظـروف الحيـاة التـي سيعيشـونها في مسـتقبل حياتهـم. كـما يدخـل في هـذا الإطـار كل المسـاهمات النظريّـة التـي طلـع بهـا التربويّـون والتـي عمّـت سـائر بلـدان العـالم السـائر في طريـق التطـوّر والتقـدّم، وكل التطبيقـات التكنولوجيّـة التـي انطلقـت مـع عـصر التفجّـر المعـرفيّ والتقنـي الّـذي نعيشـه منـذ أكـثر مـن عقديـن مـن الزمن،والتـي أنتجـت مـا يسـمّى بالتعليـم الإلكـترونيّ عـلى أنواعـه وكل البرامـج المعـدّة لهـذه الأغـراض.

وعندمـا نتحـدّث عـن التعليـم فإنّنـا لا نسـتثني دور ايّ مكـوّنٍ مـن مكوّنـات النظـام التعليمـيّ في هـذه المهمّـة الأساسـيّة التـي يقـوم بهـا والتـي هـي منوطـة بـه عـلى وجـه

التحديـد. فالنظـام التعليمـيّ يشـمل الإدارة التربويّـة عـلى المسـتوى الوطنـي والمحـلّي وعـلى مسـتوى المدرسـة عينهـا، كـما يشـمل المعلّمـين والمشرفـين التربويّـين والنفسـيّين وكل الأطـر التربويّة العاملـة في المدرسـة، كـما يشـمل كل العاملـين في المدرسـة ممّـن هـم غـير تربويـين كالسـائقين، والمهتمّـين بالصحّـة المدرسـيّة وبالمطعـم المـدرسيّ، وبالنظافـة المدرسـيّة وغيرهـم ممّـن يتعاطـى الشـأن التعليمـي التربـوي أو يعمـل في مؤسّسـة تعليميّـة؛ وكلّهـم مطالبـون في ان يعطـوا مهمّـة بنـاء عقـول المتعلّمـين وتنميـة مهاراتهـم الفكريَّـة الأولويَّـة التـي لا تعلوهـا أَولويَّـة اخـرى، وأن ينظّمـوا نشـاطاتهم عـلى اسـاس مـدى خدمتهـا لهـذه المهمّـة التـي تتجنّـد المدرسـة للقيـام بهـا. ومـمّا لاشـكّ فيـه أن النجـاح في هـذه العمليّـة الطويلـة والصعبـة تتطلّـب إعـداداً تربويـاً يجعـل كل مـن يعمـل في مؤسّسـة تعليميّـة مـدركاً لأهميّـة دوره في هـذه المهمّـة ولكيفيّـات العمـل عـلى إنجـاح هـذا الـدور بـكل الطـرق والوسـائل التربويّـة المناسـبة.

والواقـع انّ تعليـم التفكـير في المدرسـة إنّمـا يعنـي جعـل المتعلّمـين يتعلّمـون التفكـير قبـل ايّ عمـلٍ آخـر، وتوجيـه النشـاطات المنهجيّـة واللامنهجيّـة الى إكسـاب المتعلّمـين المهـارات الفكريّـة، والى تـرك فسـحات واسـعة مـن الزمـن المـدرسي تخصّـص للـكلام عـن التفكـير، وعـن كيفيّاتـه، والى تحويـل الصـف الى صـفٍّ مفكّـر تطبيقـاً لمنهـج يحـث المتعلّمـين عـلى التفكـير. (سـوارتز وبـارك، 1994) وهـذا التفسـير لمفهـوم تعليـم التفكـير يشـمل كل المهـارات والأنـواع الفكريّـة التـي يسـتثمرها الانسـان في حياتـه، فـلا يسـتثني منهـا اي نـوع او ايّ كفايـة.

ولا بـدّ لنـا في معـرض معالجـة هـذا الموضـوع وقبـل البـدء بتحديـد أدوار العاملـين في تعليـم التفكـير مـن أطـر تربويَّـة ومعلّمـين واقران،ونشـاطات تعليميّـة، ومناهـج، مـن إبـداء بعـض الملاحظـات الضروريّـة في هـذا السـياق والتـي يمكـن عرضهـا عـلى النحـو الآتي:

1 – مـا هـي الطريقـة الأنسـب في تعليـم مهـارات التفكـير، هـل هـي مـن خـلال تخصيـص وقـت لتعليـم هـذه المهـارات ام مـن خـلال النشـاطات التعليميّـة؟

يظهـر مـن مراجعـة الأدب التربـويّ في هـذا الميـدان ان الطريقـة الفضـلى في

تعليـم مهـارات التفكـير لا تكـون في تعليمهـا منفـردة وكهـدفٍ في ذاتهـا، إنّمـا مـن خـلال كل النشـاطات التعليميّـة التـي تمـارس في الصفـوف، (روبـرت شـوارتز،2001)، والتـي لا تقتـصر عـلى مـادَّة تعليميّـة معيّنـة، إنّمـا تتعداهـا الى كل المـواد التعليميّـة بأنشـطتها كافّـة. وقـد أظهـرت الأبحـاث التـي قـام بهـا (هـو وآخـرون، 2000) كـما أورد نتائجـه (بـولاك وروبـرت، 2011) أنّـه لا يكفـي تعليـم قواعـد المنطـق لزيـادة فعاليّـة المتعلمـين في معالجـة المشـكلات التـي تعترضهـم في حياتهـم اليوميّـة.

2 – ما هو الوقت اللازم لإكساب مهارة فكريّة؟

تؤكّـد الدراسـات في هـذا الميـدان أنّ الفـترة الزمنيّـة لإكسـاب المتعلّمـين مهـارة فكريّـة تناسـب مراحـل نموّهـم الفكـري، لا تقـلّ عـن ثلاثـة اشـهر عـلى اقـل تقديروقـد تمتـدّ لأكـثر مـن ذلـك مـع كلّ الوسـائل التعليميّـة المسـتثمرة وكل التحفيـز الـضروريّ لذلـك.

3 – ما الذّي يجب ان يتعلّمه المتعلّمون من المهارات الفكريّة؟

مـن الواضـح أنّـه علينـا ان نعلّـم المتعلمـين أن يسـتنتجوا مـا لـه معنـىً مـمّا ليـس لـه معنـىً، وان يميّـزوا العلاقـات القائمـة بـين المعـارف المجموعـة، وأن يولّـدوا الأفـكار ويوضّحوهـا ويحلّلوهـا ويقيّموهـا، وأن يتنبّهـوا للتفاصيـل وهـم مدركـون في الوقـت عينـه الـكلّ الّـذي يجمعهـا، والّـذي تنـدرج ضمنـه، وان يتعلّمـوا وضـع الإسـتراتيجيّات اللازمـة لحـلّ المشـكلات، وأن يميّـزوا مـا هـو هـامّ في الحيـاة اليوميّـة، وان يمارسـوا التفكـير المـا فـوق معـرفي عـلى كلّ مـا يقومـون به.(غريغـور، 2007، ص.16 و39). وهـذا يفـترض تعلّـم كل مهـارات التفكـير التـي يجتاجهـا الانسـان في حياتـه، وبالتـالي تعلّـم التفكـير الاسـتدلالي والتفكـير العلمـيّ والتفكـير الناقـد والتفكـير الإبداعـيّ والتفكـير المـا فـوق معـرفي وهـي الأنـواع التـي عرضناهـا في الفصـول السـابقة مـن هـذا المؤلّـف، حسـب المسـتوى الفكـري للمتعلّمـين، وقـد تكـون نظريّـة بياجيـه إحـدى اهـم الركائـز في تمييـز مـا يمكـن للمتعلّمـين ان يتعلّمـوه في مراحـل نموّهـم المختلفـة.

4 – ما هي مميّزات النشاط التعليميّ المشجّع على التفكير؟

حـــدّد قســـم التربيـــة والمهـــارات في المملكـــة المتّحـــدة في العـــام 2002 المميّـــزات

التي يجب ان يتحلّى بها كل نشاط تعليميّ يشجّع على التفكير على الوجه الآتي:

ـ أن تطرح المهام المطلوبة على المتعلّمين تحدّيات كبيرة تدعوهم الى التفكير.

ـ أن تشجّع المتعلّمين على استثمار المعارف التي تعلّموها سابقاً.

ـ أن تعرض إمكانيّات تعاون بين المتعلّمين في تنفيذ الأعمال المطلوبة.

ـ أن تشجّع المتعلّمين على الحديث عمّا قاموا ويقومون به أثناء تنفيذهم الأعمال المطلوبة.

ـ أن تنتج معارف جديدة وتنمّي مهارات التفكير التي يمكن استثمارها في نشاطاتٍ تعليميّةٍ أخرى.(غريغور، 2007، ص.ص. 36 – 37).

وقد أكّدت العديد من الدراسات أنّ التعليم الناجح للاستراتيجيات المعرفيّة التي تشجّع على التفكير إنّما يكمن في تعليم الاستراتيجّة بحدّ ذاتها والتعرّف على المهارات الما فوق معرفيّة المتعلّقة بهذه الاستراتيجيّة، أي المعرفة كيف، متى، لماذا، واين تستخدم هذه الاستراتيجيّة.

5 – ما هي المبادئ الاساسيّة التي يجب اعتمادها في تعليم التفكير ل"تربية الذكاء"؟

المبادئ الأساسيّة التي تعتمد في تربية الذكاء كما عرضها (سترنبرغ، 2006) هي الآتية:

أ – تقوم المرحلة الأولى من مراحل حلّ مشكلة في الإقرار أنّ هناك مشكلة وقد تكون هذه المرحلة هي المرحلة الأصعب في الحياة اليوميّة.

ب - إنّ تحديد المشكلة هو أكثر صعوبة من تصوّر حلٍّ لها.

ج – إنّ المشاكل الحقيقيّة في الحياة هي على وجه العموم صعبة التحديد.

د – ترتبط الحلول التي نقدّمها للمشاكل التي نصادفها بالسياق الّذي ترد فيه، وهي في كلّ حالٍ متفاعلةٍ معه.

هـ – لا حلّ جيّد وحيد لمشاكل الحياة اليوميّة، والمعايير التي تحدّد الحلّ الأمثل هي على وجه العموم غامضة.

و – تعـود حلـول المشـاكل اليوميّـة عـلى الأقـلّ للمعـارف غـير الأكاديميّـة اكـثر مـمّا تعـود الى المعـارف الأكاديمية.

ز – مشاكل الحياة ملتبسة، معقّدة وصعبة الحلّ، إلاّ أنّها غير مستحيلة.

6 - ما هي مراحل النشاط التعليمي المشجّع للتفكير؟

تتوزّع مراحل النشاط التعليميّ المشجّع للتفكير على الوجه الآتي:

1 – مرحلـة تحضـير النشـاط التعليمـيّ عـن طريـق تحديـده وتعيـين مـدى العمـق المطلـوب الوصـول إليـه في تعليـم مهـارة التفكـير المقصـودة والاعـلان عنـه للمتعلّمـين وتهيئتهـم للمشـاركة فيـه وطـرح الجديـد المطلـوب العمـل عليـه.

2 – مرحلـة إثـارة الـصراع المعـرفيّ الّـذي يـؤدّي الى التصـادم بـين المهـارة الفكريّـة المطلـوب تنميتها والافتراضـات التـي يبنـي عليهـا المتعلّمـون سـلوكيّاتهم، وهـي مرحلـة تسـتمر طيلـة النشـاط التعليمـيّ، وتطـرح التحدّيـات عـلى المتعلّمـين.

3 – مرحلـة بنـاء المهـارة الفكريّـة إنطلاقـا مـن حيّـز النمـو المتجاوزالّـذي قـال بـه عـالم النفـس الـروسيّ فيغوتسـكي والّـذي يدفـع المعلّـم الى طـرح انشـطة تدفـع بالمتعلّمـين الى الارتقـاء في مسـتوى تعاطيهـم الفكـريّ مـع المشـكلات المطروحـة.

4 – مرحلـة التفكـير المـا فـوق معـرفي الّـذي يقـوم عـلى التفكـير في مـا نفكّـر فيـه، فيصبـح المتعلّـم عـلى وعـيٍ بطريقتـه في التفكـير وبالصعوبـات التـي يعـاني منهـا وبطريقـة حلّهـا، وبالتعبـير عـن هـذه الحلـول.

5 – مرحلـة الربـط مـا بـين المهـارة الفكريّـة التـي تـمّ العمـل عليهـا والمشـكلات الحياتيّـة التـي يعيهـا المتعلّمـون.

7 – ما هي انواع النشاطات التعليميّة المشجعة للتفكير؟

يمكننا تصنيف النشاطات التعليميّة المشجّعة للتفكير على الوجه الآتي:

1 – النشاطات التعليميّة التي تقبل أكثر من إجابة واحدة.

2 – النشاطات التعليميّة التي تركّز على الأفكار التوليديّة.

3 – النشاطات التعليميّة التي تتطلّب استثمار الوظائف الفكريّة العليا.

4 – النشاطات التعليميّة التي تتطلّب بحثاً واستكشافاً وإطّلاعاً.

5 – النشاطات التعليميّة التي توفّر فرص التعبير الحرّ عن الأفكار.

6 – النشـاطات التعليميّـة التـي تتطلّـب الربـط بـين الخـبرات القديمـة والوضعيّـة المعالجـة.

7 – النشاطات التعليميّة التي تعتمد على إيجاد حلول للمشكلات المطروحة.

بعـد الإجابـة عـن هـذه الأسـئلة يجـدر بنـا الانتقـال الى تحديـد مسـتلزمات تعليـم التفكـير وتنميـة مهاراتـه في النظـام التعليمـي بمؤسّسـاته كافّـة. وسـنقوم بعـرض هـذه المسـتلزمات في مسـتوى المناهـج التعليميّـة، في مسـتوى الادارة التربويّـة، في مسـتوى المعلّمـين في مسـتوى المتعلّمـين وفي مسـتوى النشـاطات التعليميّـة؟

تعليم التفكير والمناهج :

درجـت العـادة أن تقـوم السـلطات المركزيّـة بوضـع المناهـج التفصيليّـة لما يجـب ان تشـكّله المـواد التعليميّـة المختلفـة، فتحـدّد المضامـين والأنشـطة والقـدرات والمهـارات وطـرق التقييـم وتضـع الكتـب ودفاتـر التماريـن وأدلـة المعلّمـين وتصـدر توجيهـات في طـرق التعليـم. ونتسـاءل ألا تشـكّل هـذه العـادات نمطـاً مـن أنمـاط اسـتبعاد دور التفكـير عنـد المعلّمـين الممارسـين اليوميّـين للتعليـم؟

إنّنـا نـرى أنّـه مـن الـضرورة بمـكان أن تصـاغ المناهـج بصـورة إجماليّـة عامّـة تاركـة شـيئاً مـن الحرّيّـة للمعلّمـين في التوسّـع او الاقتصـار في الموضوعـات المنصـوص عنهـا في المناهـج، فاتحـة أمامهـم الأفـق نحـو إبداعـات تتجـلّى في الموضوعـات التـي يقترحونهـا للمتعلّمـين وفي النشـاطات التـي يدرّبونهـم عليهـا مـن واقـع بيئتهـم ومـن صلـب إهتماماتهـم، وأن ينـصّ فيهـا عـلى المهـارات الفكريّـة التـي يجـب العمـل على إكسـابها للمتعلّمين في كل حلقـة من حلقات التعليـم، وأن توضع آليّـات التقييـم بطريقـة تلحـظ حيّـزاً لهذه المهـارات فيـترك للمعلّمين الحريّـة في اختيار النشـاطات المسـاعدة في اكتسـاب المهـارة ويُقـترح عليهـم المسـتويات التـي يجـب ان يتقنهـا المتعلّـم في

اكتسـابه ونمـاذج التقييـم التـي يمكنـه اللجـوء إليهـا لقيـاس مـدى تحقّـق المهـارات الفكريّـة. (ليسيســتر،2013،ص.104).

تعليم التفكير والإدارة التربويّة:

لا يمكــن أن يمــارس تعليــم التفكــير في مؤسســة تربويّــة إذا كانــت الإدارة التربويّــة فيهــا لا تمــارس التفكــير عــلى مســتوى الإدارة في تعاملهــا مــع المعلّمــين والمتعلّمــين والأهــل. وهــذا لا ينفــي حــق الإدارة في ممارســة وظائفهــا في التخطيــط والإدارة والتقييــم، لكــنّ المقصــود هنــا هــو نوعيّــة هــذه الممارســة الإداريّــة التربويّــة، فــإذا قامــت عــلى التشــارك في التفكــيرفي المشــكلات وفي طــرح الحلــول النابعــة مــن التفكــير التشــاركيّ، فإنّهــا ولا شــكّ تــؤدي الى نــشر منــاخ مــن التقديــر للممارســة الفكريّــة التــي تنتــشر في المؤسّســة التعليميّــة بمســتوياتها كافّــة وتترجــم في نشــاط كل العاملــين في المؤسّســة التعليميّــة. وإذا اســتنكفت الإدارة عــن التشــارك في التفكــير في القضايــا التربويّــة والتعليميــة فــإن ذلــك يشــكّل عائقــاً مــن عوائــق تعليــم التفكــير عنــد المعلّمــين وتعلّمــه عنــد المتعلّمــين عــلى حــدٍّ ســواء.

تعليم التفكير والمعلّمون:

مــمّا لاشــك فيــه أنّ للمعلّــم الــدور الأكــبر في تعليــم التفكــير وتنميــة مهاراتــه عنــد المتعلّمــين. ويتجــلّى هــذا الــدور في التــزام المعلّــم القيــام بــالادوار الآتيــة:

1 – الممارســة المفكّــرة لمهنــة التعليــم، فكيــف لمعلّــم لا يمــارس التفكــير في مهنتــه قبــل أن يعلّــم وفي اثنــاء تعليمــه وبعــده، أن يقــوم بتعليــم التفكــير لمتعلّميــه. إنّنــا نــرى أنّ الممارســة المفكّــرة لمهنــة التعليــم تشــكّل شرطــاً لازمــاً للوصــول الى تعليــم التفكــير وتنميــة مهاراته.وســنعالج هــذا الموضــوع في فصــلٍ خــاص مــن هــذا المؤلّــف.

2 – ممارســة العصــف الذهنــيّ في التهّيئــة الصفّيّــة لــكل نشــاطٍ تعليمــيٍّ، وهــو مرحلــة لازمــة لــكل تفتّــحٍ مأمــول للتفكــير؛ فطــرح التحدّيــات ودفــع التعلّمــين الى الشــعور بالعجــز الفكــري أو بالنقــص في المعرفــة أو باســاليب الوصــول اليهــا، تشــكّل في

العديـد مـن الأحيـان طريقـة مناسـبة لتهيئـة الفكـر للتقـدّم، عـلى ان تخلـو هـذه الممارسـة مـن التقييـم او النقـد وتشـجّع عـلى التفكـير الحـرّ وتقبّـل جميـع الاسـتجابات(الراميني وكراسـنة،2007، ص.104). ولنـا كلام حـول مـا يسـمّى بمرحلـة التهيّـؤ للقـراءة حـين نعالـج مسـالة تعليـم التفكـير والأنشـطة.

3 – العمـل عـلى كشـف إفتراضـات المتعلّمـين ومسـلّماتهم وتبريراتهـم وتعميماتهـم وتاويلاتهـم ودفعهـم الى وعـي الآليّـات الفكريّـة التـي يلجـؤون إليهـا والتـي توقعهـم في الأخطـاء الاسـتدلاليّة والتـي تمنعهـم مـن ممارسـة التفكـير الناقـد والإبداعـي والعلمـيّ والمـا فـوق معـرفيّ عـلى حـدٍّ سـواء.

4 – فتـح افـقٍ للتفكـير مـن خـلال صياغـة معطيـات المنهـج في مشـكلات تطـرح تحدّيـاٍ، تتطلّـب بحثـاً، ولا تجـد حلـولاً سريعـة تقتـل التفكـير، وانتقـاء هـذه المشـكلات مـن الحيـاة اليوميّـة للمتعلّمـين.

5 – الإكثـار مـن الأسـئلة التـي تتركّـز عـلى حيّـز النمـو المتجـاوز والّتـي تدفـع بالمتعلّمـين إلى مـا يحثّهـم عـلى إدراك النواقـص التـي يعانـون منهـا، وعـلى الشـعور بنقـص معارفهـم وطـرق تفكيرهـم فيقبلـون عليهـا في محاولـة لسـدّ مـا يعتبرونـه مـن النواقـص التـي يجـب العمـل عـلى إزالتهـا إذا مـا شـاء المتعلّـم ان يفيـد مـن تعلّمـه.

6 – التعبـير لفظيّـاً عـن كيفيّـة التفكـير الذّي مارسـه المعلّم مـع متعلّميه،(غرغـور، 2007، ص.224) و(شـوارتز ومـاك غينـس، 2004، ص. 2)، مقدّمـة للطلـب الى المتعلّمـين ان يتدرّبـوا عـلى التعبـير عـن طريقـة تفكيرهـم، وعـلى إيضـاح خطـط العمـل الّتـي يضعونهـا في مشـاريعهم ومخطّطاتهـم.

7 – اللجـوء الدائـم الى العمـل الفريقـي لأنّـه يشـكّل الطريقة الأنجـح في اسـتيضاح التفكير لدى كل العاملـين في فريـقٍ معـيّنٍ، فـكل عضـوٍ في فريق تعاونيّ يشـكّل مرآةً لسـائر اعضـاء الفريق يرون مـن خـلال بعضهـم البعـض مـا يبقـى مسـتوراً مـن تفكـير كلّ واحـدٍ منهـم، فالآخـر في الفريـق التعـاوني هـو كاشـف الافتراضـات غـير المعلنـة وغـير المعـبّر عنهـا بوضـوح وهـو المسـاعد عـلى إيضـاح التفكـير، وعـلى وعـي طريقة الفهـم الخاصّة بـكل عضـوٍ في الفريق ممّا يسـاعد الاعضاء

الآخريـن عـلى فهـم طـرق تفكـيرٍ مختلفـة تغنـي تفكيرهـم وتعـدّد نظرتهـم الى الموضـوع عينـه. والدراسـات التـي تؤكّـد هـذه النظـرة عديـدة كـما لخّصهـا وعـبّر عنهـا (غريغـور،2007، ص.ص. 271 – 271). وقـد استشـهد غريغـور بروغـوف (1999) الّـذي اعتـبر أنّ المعلّمـين الّذيـن لا يقـدّرون المقاربـة التعاونيّـة الإجتماعيّـة الثقافيّـة القائمـة عـلى العمـل الفريقـي إنّمـا يحـدّون مـن تطـوّر متعلّميهـم الفكـريّ.

8 – تنويـع الأعـمال المطلوبـة مـن المتعلّمـين مـن تطبيـق، وإبـداء رأي وتأليـف، والافسـاح في المجـال للمتعلّمـين في ان يختـاروا نـوع العمـل الّـذي يرغبـون فيـه مـمّا ينمّـي لديهـم روح المبـادرة والتعبـير عـن الخيـارات ومـا يرغبـون به.(شـيم وولـزاك، 2012، ص. 25).

9 – إعطـاء المعلِّـم المثـال للشـخصيّة الموثوقـة التـي يشـعر المتعلّمـون معهـا أنّهـم بـين أيـدٍ فكريّـةٍ علميّـة موثوقـة وامينـةٍ يمكـن الإتّـكال عليهـا في تعلّمهـم، فيؤمنـون بمعرفتهـا وبقدرتهـا عـلى حـلّ المسـائل العائـدة لميـدان تعلّمهـم حـلاًّ معرفيّـاً وفكريّـاً صحيحاً.(شـيم وولـزاك، 2012، ص. 62) و(غريغـور، 2007، ص، 65).

10 – إتقـان إسـتراتيجيّة طـرح الأسـئلة المثـيرة للتفكـير والدافعـة الى طـرح اسـئلة جديـدة مـن المتعلّمـين، واتقـان اسـتراتيجية اختيارنـوع السـؤال المطلـوب طرحـه، والوقـت المناسـب لطرحـه، وإتقـان اسـتثمار اسـتجابات المتعلّمـين في التقـدّم في تنميـة المهـارة الفكريّـة المقصودة بالنشـاط التعليميّ.(غريغـور،2007) و(زيتـون،2003).

11 – تشـجيع المتعلمـين عـلى التنظيـم الـذاتي لتعلّمهـم وهومـا يقـدّم لهـم مسـاعدة كبـيرة في أدراك طرائـق تعليمهـم، وتفكيرهـم وفي إدارتهـا ذاتيّـاً. وهـذا مـا أكّدتـه العديـد مـن الدراسـات حـين ركّـزت عـلى أنّ نجـاح المتعلّمـين في تعلّمهـم يتوقّـف عـلى مـدى نجاحهـم في التنظيـم الـذاتيّ لتعلمهـم. (بنتريتـش، 2002). ولنـا عـودة في هـذا المؤلـف الى هـذا المفهـوم.

12 – العمـــل عـــلى إشـــباع احتياجـــات المتعلّمـــين الفكريّـــة عـــن طريـــق قبـــول اســـئلتهم

غير الإعتياديّة، وأفكارهم الغريبة، والتعامل معها بصدق واستثمارها في الدفع بالمتعلّمين نحو تعميق تفكيرهم وتوضيحه، والتعبير عنه بحرّيّة وقبول الرأي الاخر والنظر إليه بموضوعيّة.

13 – عمل المعلِّم مع المتعلّمين على كل أنواع التفكير، منتقلاً في ما بينها بيسر، شارحاً النوع الّذي اختاره ومدى مناسبته للوضعيّة التعليميّة التي يعالجها.وهذه مهارة في غاية الإفادة للمتعلّمين الذّين لا يحسنون اختيار نوع الكفايات الفكريّة المناسبة للوضعيّات التي تطرح عليهم، والتي يمكن نقلها من وضعيّةٍ الى اخرى.

14 – تشجيع المتعلّمين على ممارسة التفكير الما فوق معرفيّ في العمليّات الفكريّة التي يقومون بها وذلك ما يساعدهم على تعديل الإندفاع في حلّ المشكلات وتحقيق التروّي المعرفي (محمد،2015، ص.180) وخفض عدد المحاولات الخاطئة التي يضطرّون اللجوء إليها، والتي تثير لديهم شعوراً بالاخفاق وعدم القدرة على متابعة التفكير.

15 – تامين شروط نجاح تعليم التفكيرعن طريق التحلّي بالصبر على الاستماع، وباحترام التنوّع والاختلاف الكامن في شخصيّات المتعلّمين، وبتشجيع المناقشة والتعبيرعن الأفكار، وبتقبّل افكار الطلبة مهما تنوّعت شرط بقائها في إطار الموضوع المعالج، وبإعطاء المتعلّمين الوقت الكافي للتفكير وللتعبير عن تفكيرهم، وبتنمية ثقة المتعلّمين بانفسهم، وبإعطاء تغذية راجعة إيجابيّة وبتثمين أفكار المتعلّمين.(بدر،2011)، و(رشا،2013،ص.ص.86-84).

تعليم التفكير والمتعلّمون:

إذا كان المتعلّمون هم المستفيدون من تعليم التفكير، فإنّ لهم دوراً في نجاح عمليّة تعليم التفكير عن طريق مشاركتهم الفعّالة فيها التي تجعل الجوّ الصفّي جوّاً منتجاً للأفكار ومشجّعاً على المشاركة الصفّيّة في النقاشات والحوارات وفي التدرّب على المهارات الفكريّة حيث يقوم المتعلّمون بشرح افكارهم، وبتوضيح

الخطـط التـي يرغبـون في إتّباعهـا في حـلّ المشـكلات وفي اختيـار المهـارات الفكريّـة المناسـبة لحلّهـا؛ ويشـكّل التعلّـم التعـاوني والعمـل الفريقـي أحـد أنجـع الوسـائل التربويّـة في مسـاعدة المتعلّمـين لبعضهـم البعـض للتقـدّم في اكتسـاب المهـارات الفكريّـة والتـدرّب عليهـا داخـل الصـفّ وخارجـه. ومـمّا لا شـك فيـه أنّ تنميـة المهـارات الفكريّـة عنـد المتعلّمـين تشـكّل إنطلاقـة كبـيرة لشـخصيّة المتعلّمـين تجعلهـم يخطـون الخطـوات الأولى في اسـتقلاليّتهم الفكريّـة.

تعليم التفكير والنشاطات التعليميّة:

يتجسّـد نشـاط المعلّـم مـن خـلال إدارتـه للصـفّ ومـن خـلال النشـاطات التربويّـة التعليميّـة التعلّميّـة التـي يحضّرهـا ويعمـل عـلى تنفيذهـا في الصـفّ، وهـي تشـكّل المـدى الأرحـب لممارسـة التفكـير والتفكـير المـا فـوق معـرفي ودعـوة المتعلّمـين الى هـذه الممارسـة التـي تطـال كل أنـواع التفكـير التـي تحدّثنـا عنهـا في هـذا المؤلّـف. ومـمّا لا شـكّ فيـه أنّ القـراءة التـي نتعلّـم بواسـطتها تشـكّل أوّل النشـاطات التـي تعتـبر المـسرح القابـل لتعليـم التفكـير ولتنميـة مهاراتـه. ولـن يتمكّن المعلّـم مـن الوصـول الى مبتغـاه هـذا إلاّ إذا انطلـق في نشـاط القـراءة مـن تفعيـل الاسـتراتيجيّات العائـدة لـكلّ مرحلـة مـن مراحـل تعليمهـا. وهـذه الاسـتراتيجيّات هـي الآتيـة:

1 – استراتيجيّات مرحلة التهيّؤ للقراءة

2 – استراتيجيّات تعليم التفكير من خلال القراءة.

1 – اسـتراتيجيّات مرحلـة التهيّـؤ للقـراءة: تشـتمل مرحلـة التهيّـؤ للقـراءة الاسـتراتيجيّات الآتية:اسـتراتيجيّة التوقّعـات، اسـتراتيجيّة الكلـمات المفاتيـح، اسـتراتيجيّات الاسـتباق، اسـتراتيجيّات تـوارد الفـكار والعبارات،واسـتراتيجيّة التداعيات.(صيّـاح،2008).

أ – اسـتراتيجيّة التوقّعـات : تقـوم اسـتراتيجيّة الوقّعـات عـلى الطلـب الى المتعلّمـين توقّـع بنيـةٍ معرفيّـة للنـص الّـذي لا يعرفـون منـه سـوى العنـوان او عـلى ابعـد تقديـر المقدّمـة، وتوسـيع هـذا التوقّـع وتقديـم تبريـراتٍ لـه، بهـدف تقريـب المسـافة الفكريّـة

بـين المتعلّمـين والنـصّ. مـن الواضـح أنّ هـذه الاسـتراتيجيّة تفتـح مجـالاً واسـعاً للخيـال ولوضـع التصـوّرات المنطلقـة مـن معارفهـم وخبراتهـم. ويعـودون إليهـا بعـد قـراءة النـصّ.

ب – اسـتراتيجيّة الكلـمات المفاتيـح: تقـوم اسـتراتيجيّة الكلـمات المفاتيـح عـلى اسـتخراج عشر كلـمات مـن النـص المنـوي قراءتـه ووضعهـا أمـام المتعلّمـين والطلـب إليهـم ان يتوقّعـوا تصـوّراً للنـصّ انطلاقـاً مـن هـذه الكلـمات المفاتيح.وتـاتي هـذه التصـوّرات متنوّعـة بتنـوّع المتعلّمـين فتغنـي خيـال بعضهـم البعـض.

ج – اسـترايجيّة الاسـتباق: يسـتخرج المعلّـم المفاهيـم الأساسـيّة الـواردة في النـصّ ويعـدُّ للتعبير عنهـا عـدداً مـن الجمـل مـن ثـلاث الى خمـس جمـل مثـيرة للاهتـمام لبداهتهـا غـير أنّهـا خاطئـة، وعـدد مماثـل مـن الجمـل غـير مثـيرة للاهتـمام وغـير بديهيّـة غـير أنّهـا صحيحـة، وتطـرح هـذه الجمـل للنقـاش. ومـن بعدهـا يقـرأ المتعلّمـون النـصّ ويناقشـون هـذه الأفكارويقابلونهـا مـع افـكار النـص.

د - اسـتراتيجيّة تـوارد المفـردات والأفـكار: يسـتخرج المعلّـم مـن النـص المنـوي قراءتـه خمـس مفـردات يضعهـا عـلى اللـوح امـام انظـار المتعلّمـين ويطلـب إليهـم بعـد تنظيـم الصـف في فـرق ان يقدّمـوا أكـبر عـدد مـن المفـردات والعبـارات التـي تتـوارد الى أذهانهـم انطلاقـاّ مـن هـذه المفـردات، وتكتـب عـلى اللـوح ويقراهـا الصـف بكاملـه للتهيّـؤ لاسـتقبال النـصّ الجديـد.

ه – اسـتراتيجيّة التداعيـات: يقسـم المعلّـم الصـف الى فـرق لا يتعـدّى عـدد الواحـدة منهـا السـتة مشـاركين ويعـرض مفردتـين عـلى اللـوح، ويسـتدعي كل فريـق المفـردات والعبـارات التـي تخطـر عـلى بـال أعضائـه حـول كلّ مفـردة، وتربـط كل مفـردة اسـتدعتها المفـردة الأولى مـع مفـردة اسـتدعتها المفـردة الثانيـة حتّـى تتكـوّن سلسـلة مـن التداعيـات المغنيـة لتفكـير المتعلّمـين والتـي تسـاعدهم في فهـم اعمـق للنـصّ.

2 – استراتيجيّات تعليم التفكير من خلال القراءة: تشتمل على الاستراتيجيّات الآتية:

استراتيجيّة تحليل السمات المعنويّة للمفردات، استراتيجيّة وضع الخرائط المفهوميّة، استراتيجيّة التمكين المعرفيّ، استراتيجيّة ملء النموذج القصصيّ، استراتيجيّة شبكة النقاش، استراتيجيّة إقرأ، فكّر، عبّر، تأمل، استراتيجيّة التخطيط للفهم القرائيّ و استراتيجيّة تقويم النشاط الفكريّ الهادف للوصول الى الفهم القرائيّ.

أ – استراتيجيّة تحليل السمات المعنويّة للمفردات:

تقوم هذه الاستراتيجيّة على استخراج المفردات الصعبة الواردة في النص، ووضعها مع المفردات التي فهمها المتعلّم من النص في مجموعات متقاربة المعنى، وتبيُّن الفروق المعنويّة (تشابه، اختلاف) الموجودة في ما بينها، وربطها بالمفاهيم الواردة في النصّ.

تهدف استراتيجيّة تحليل السمات المعنويّة للمفردات الى تدريب المتعلّم على اكتشاف الفروق بين المفردات وعلى الانتباه اليها في التعبيرالشفهيّ والكتابي.

ب - استراتيجيّة وضع الخرائط المفهوميّة :

تقوم استراتيجيّة وضع الخرائط المفهوميّة على رسم خريطة ثنائيّة الأبعاد للمفاهيم الواردة في النصّ توضح العلاقات القائمة في ما بينها.(ترسيمة النصّ).

تهدف استراتيجيّة وضع الخرائط المفهوميّة الى تدريب المتعلّم على تنظيم الأفكار والمفاهيم وتوضيح العلاقات القائمة في ما بينها للوصول الى فهم أعمق للنص المقروء.

ج - استراتيجيّة التمكين المعرفيّ:

تقوم استراتيجيّة التمكين المعرفيّ على تنمية معارف المتعلم وتوسيع مداركه عن طريق الإجابة عن ثلاثة اسئلة هي الآتية:

1 - ماذا أعرف عن الموضوع المطروح؟

2 - ما الذي أرغب في ان أعرفه عن الموضوع المطروح؟

3 - ما الّذي تعلّمته عن الموضوع المعالج؟

نقسم الصفحة الى ثلاثة أجزاء، نخصّص كل جزءٍ منها لسؤال من الأسئلة

الثلاثـة التـي طرحناهـا. نجيـب عـن السـؤالين الأوّل والثـاني قبـل قـراءة النـصّ، ونـدوّن إجاباتنـا. ونجيـب عـن السـؤال الثالـث بعـد دراسـة النـصّ.

يمكـن إضافـة جـزء رابـع يجيـب فيـه المتعلّـم حـول مـا توقّـع أن يتعلّمـه ولم يتمكّـن منـه مـن خـلال المعالجـة.

د ـ إستراتيجيّة ملء النموذج القصصيّ.

تقـوم إسـتراتيجيّة مـلء النمـوذج القصـصيّ عـلى رصـد العنـاصر الأساسـيّة المشـاركة في بنـاء القصّـة (الشـخصيّات، المـكان، الزمـان، المشـكلة والحـل) وعـلى ترتيـب الأحـداث الـواردة في القصّـة والتـي تسـاهم في دفعهـا الى نهايتهـا.

تهـدف هـذه الاسـتراتيجيّة الى تدريـب المتعلّمـين عـلى تكويـن بنيـة القصّـة، عـلى إدراك العلاقـات القائمـة بـين الشـخصيّات، عـلى إدراك تسلسـل الأحـداث فيهـا، عـلى التمييـز بـين الأحـداث الهامّـة والأحـداث التـي لا تسـاهم في تقـدّم القصّـة الى نهايتهـا.

ه ـ إستراتيجيّة شبكة النقاش :

بعـد قـراءة النـص وشرح المفـردات والعبـارات الصعبـة يطـرح المعلّـم سـؤالاً يشـكّل اسـتفهاما حـول الفكـرة الرئيسـيّة للنـصّ.

يطلـب الى المتعلّمـين الإجابـة عـن هـذا السـؤال بفكـرة أو فكرتـين عـلى الأكثرومـن ثـمّ بعـد صياغـة كل متعلّـمٍ إجابتـه يطلـب إليـه أن يناقـش هـذه الإجابـة مـع رفيقـه حتـى يصـلا الى فكـرة جديـدة أو فكرتـين، ينتقـل بعدهـا الثنـائي لمناقشـة فكرتـه أو أفـكاره مـع ثنـائيٍّ آخـر حتـى يتوصـلا الى فكـرة جديـدة فيعرضهـا مـع الأدلّـة التـي تبرّرهـا عـلى اللـوح حتـى تتكـوّن مجموعـة واسـعة مـن الأفـكار حـول السـؤال المطـروح.

و - استراتيجيّة إقرا، عبّر، أكتب، تأمّل:

تقـوم هـذه الإسـتراتيجيّة عـلى قـراءة النـصّ قـراءة متعمّقـة، واسـتيعاب معطيـات النـصّ، ينتقـل بعدهـا المتعلـم الى التعبـير عـمّا فهمـه مـن النـصّ باسـلوبه الخاصّ،مـن ثـمّ يقـوم المتعلّـم بانتقـاء الأفـكار التـي يقبلهـا والأفـكار التـي يرفضهـا مـن النـصّ ويعلّـق عليهـا قبـولاً ورفضـاً، أوطرحـاً لأسـئلة حولهـا،أو تعليقـاً شـخصيّاً وتبريـر ذلـك، ويتامـل المتعلّـم أخـيراً بـكل مـا كتبـه مقدّمـة لعرضـه عـلى رفاقـه المتعلّمـين ليناقشـوه فيـه.

ز ـ استراتيجيّة التخطيط للفهم القرائيّ: تقوم هذه الاستراتيجيّة على التهيئة الفكريّة لاستقبال النصّ، والتفكير في الكيفيّات اللازمة لفهمه، وفي المسار الفكري الأنسب للاقبال على فهم أفكاره والتمكّن من متابعة عمليّة الفهم دون الاضطرار للتوقّف او للإعادة في حال الوصول إلى عوائق تمنع الفهم.

ح – استراتيجيّة تقويم النشاط الفكريّ الهادف للوصول الى الفهم القرائيّ: تقوم هذه الاستراتيجيّة على تقويم النشاط الفكري الساعي الى الفهم القرائي ومتابعة مدى النجاح في الوصول الى الهدف المرسوم وتعديل النشاط إذا ما وجد القارئ أنّ نشاطه الفكريّ لم يكن مفيداً لتحقيق الاهداف المقصودة في مستوى الفهم.وهذه الاستراتيجيّة ترافق عمليّة القراءة من أوّلها حتّى نهايتها وهي تدخل في باب التفكيرالما فوق معرفيّ الّذي يضبط إيقاع الأعمال ويصوّبه ويعيد تنظيمه إذا اقتضى الفهم القرائيّ ذلك بهدف الوصول الى أرفع مستوى منه.

والكلام في هذه الاستراتيجيّات التي تسبق وترافق عمليّة القراءة، إنّما يطال كل فعلٍ قرائيّ يقوم به ايّ إنسانٍ في حياته، فنحن بحاجةٌ لهذه الاستراتيجيّات كلّما قرانا للوصول بقراءتنا الى أعلى درجة من درجات الفهم القرائيّ، وهو المامول من القراءة من أيّ نوعٍ كانت، وفي أيّ ميدانٍ من ميادين المعرفة التي نرغب في اكتسابها.

برامج تعليم التفكير:

تنوّعت برامج تعليم التفكير بحسب الخلفيّة النظريّة التي يحملها واضع البرنامج، لذلك راينا برامج تركّز على تعليم العمليّات الفكريّة كبرنامج جيلفورد للبناء العقليّ، وبرامج تعليم العمليّات الما فوق معرفيّة كبرنامج تعليم الفلسفة للأطفال لليبمان، وبرامج تعليم المعالجة اللغويّة القائمة على تعليم التفكير إنطلاقا من الأنظمة اللغويّة والرمزيّة، وبرامج التعلّم بالاكتشاف كبرنامج كورت لدي بونو،الّذي يقوم على تعليم استراتيجيّات التخطيط، إعادة بناء المشكلة، تمثيل

المشـكلة بالرمـوز، او بالصـور او بالرسـوم البيانيّـة، وبرنامـج التفكـير المنتـج لكوفنغـتن، وبرامـج تعليـم التفكيرالمنهجـي التـي ارتكـزت عـلى نظريّـة بياجـه في التطـوّر المعـرفي؛ ومـن هـذه البرامـج، برنامـج الحـل الإبداعـيّ للمشـكلات لأوسـبورن، وبرنامـج تعليـم مهـارات التفكـير لتابـا، وبرنامـج التفاعـل المعـرفيّ الانفعـاليّ لويليـام، وبرنامـج فيورسـتن التعليمـيّ الإغنـائيّ.

تقييم سلوكيّات التفكير:

وضعـت اختبـارات عديـدة لقيـاس سـلوكيّات التفكـير وتقييمهـا ومـن أهمّهـا: اختبـار واطسـن كلاسر (1980)، واختبـار كورنيـل للتفكـير الناقـد (1985)، واختبـار إنيـس – ويـر للتفكـير الناقـد (1985).

يتكـوّن اختبـار واطسـن كلاسر (1980) مـن خمـس مكوّنـات تقيـس كلاًّ مـن العمليّـات الفكريّـة الآتيـة: تمييـز المسـلّمات، الاسـتنتاج، الاسـتقراء، التفسـير وتقويـم الحجـج، وهـي تعتمـد عـلى الاسـتدلال الشـكليّ.

ويتكـوّن اختبـار كورنيـل للتفكـير الناقـد (1985) مـن صورتـين الأولى للمرحلـة الابتدائيّـة والثانيـة للمرحلـة الجامعيّـة، ويقيـس هـذا الاختبـار عمليّـات الاسـتقراء، المعنـى، الاسـتنتاج، تحديـد التعريـف، تحديـد المسـلّمات ومصداقيّـة العبـارات.

ويتكـوّن اختبـار إنيـس – ويـر للتفكـير الناقـد (1985)، مـن نـصٍّ مكـوّنٍ مـن ثمـاني فقـرات تدعـم فكـرة توقّـف السـيارت اثنـاء الليـل، ويُطلـب الى المسـتجيب ان يكتـب فقـرة ردّاً عـلى كلّ فقـرة مـن فقـر الاختبـار يحـدّد فيهـا مـدى صحّـة الفكـرة المعروضـة فيؤيّدهـا او يرفضهـا. وقـد وضـع بدر(بـدر،2011،ص.ص.186 – 189) مقيـاس تقديـر سـلوكيّات التفكـير عنـد الطلبـة خـاص بالمعلّـم ووزّعـه عـلى ثمانيـة انمـاط مـن التفكـير هـي الاتيـة: 1 – متـسرّع، 2- اعتـماديّ، 3 – متصلّـب وغـير عقـلانيّ، 4 – نمطـيّ مقولـب، 5 – غافـل ضعيـف الاسـتيعاب، 6 – ضعيـف التركيـز، 7 – ضعيـف الثقـة بالنفـس، 8 – مقـاوم للتفكـير، ووزّع كل نمـطٍ في بنـود مختلفـة، يملأهـا المعلّـم مميّـزا بـين إجابتـين هـما ينطبـق بالتأكيـد وينطبـق نوعـاً مـا. قـد يكـون المقيـاس الّـذي

وضعه بدر عمليّاً وقابلاً للاستعمال من المعلّمين بسهولة ويسرمع العلم أنّه قابل للتطوير ليكون أكثر دقّةٍ في تصوير وضعيّة التلميذ المقيّم إذا ما أضيفت بعض الإجابات اليه وما اقتصرت الإجابة على إجابتين فقط.

نهاية

بعد عرضنا لمستلزمات تعليم التفكير وتنمية المهارات الفكريّة في النظام التعليميّ ككل وفي المناهج التربويّة وفي الإدارة التربويّة وعند المعلّمين والمتعلّمين، وبعد عرضنا للنشاطات التعليميّة المساعدة على تنمية التفكير بانواعه كافّة وبعد الكلام حول اختبارات التفكير وقياس وتقويم المهارات التفكيريّة، يجدر بنا أن نؤكّد مرّة جديدة أنّ تعليم التفكير هو القضيّة الاساسيّة التي على النظام التعليميّ بمستوياته كافّة وبكل العاملين فيه، ان يوليها الاهتمام اللازم؛ فتعليم لا يولي هذه القضيّة الاهتمام الكافي إنّما هو تعليم فاقد لجوهر وجوده، يفتقد لبّه الّذي يتشكّل من الإعداد التفكيري المطلوب لإنسان المستقبل.وكل نظام تربويّ تعليميّ يعوزه هذا الجوهر هو نظامٌ اجتراريّ يؤذي الإنسان في مقوّمات وجوده الفكري والإنسانيّ القائمة على إعمال العقل وتنمية التفكير ما دام هذا الإنسان على قيد الحياة.

1 - الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم [1]

مقدّمة

تسود أوساط المعلّمين على وجه العموم أفكار وآراء ومسلّمات وافتراضات يبنون ممارساتهم التربويّة التعليميّة عليها دون إعمال الفكر فيها وإظهارها للعلن وكشفها للضوء ومناقشتها مع الزملاء والمهتمّين؛ وممّا يساهم في الوصول الى هذه الأوضاع ميل المعلّمين عموماً الى عدم إعادة النظر المستمرّة في ما يقومون به في غرفة الصفّ من مما رسات قد تكون ناجحة أو لا تكون، وإعارة الاهتمام لشؤون يعتبرونها أكثر الحاحاً في العمليّة التربويّة التعليميّة الصفّيّة. فالتقدّم في العمليّة التربويّة التعليميّة التعلّميّة الصفّيّة يفرض في نظرنا إعادة ترتيب الأولويّات بحيث تحتلّ إعادة النظر في الممارسة التربويّة التعليميّة التعلُّميَّة الصفّيّة المرتبة الأولى في سلّم اهتمامات المعلمين والإداريّين وسائر الأطر التربويّة. وقد تكون الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم أحد أهمّ المسائل الجديرة بالتوضيح والمعالجة لدورها في تفعيل البحث عن النوعيّة في الممارسة التعليميّة اليوميّة. لذلك آثرنا معالجة هذا الموضوع في هذه الدراسة علّنا نساهم في حث المعلّمين على تطبيق الممارسة المفكّرة على عملهم اليومي بهدف جعله أكثر جودة وفعاليّة عن طريق دراسة النقاط الآتية:

---

1 ـ نشرت هذه الدراسة في كتاب "كيفيات التعليم والتعلُّم" (2012). ونعيد نشرها هنا بعد تعديلها لتناسب الأهداف المرجَّوة من هذا الكتاب.

ماذا تعني الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم؟ ما الّذي تفترضه؟ ما هي دوافع الأخذ بها؟ كيف تتغيّر طريقة تعليم المعلّم؟ ما هي ركائز الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم ومستلزماتها؟ ما هي أهداف الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم؟ ما الفارق بين الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم والبحث العلمي والبحث الاجرائي؟ ما هي العوائق التي تحول دون أخذ المعلّمين بالممارسة المفكّرة لمهنتهم؟ أسئلة كثيرة سنحاول الإجابة عنها في هذه الدراسة.

1 – الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم : ماهيّتها

تعني الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم إعداد المعلّم على التفكير في ممارسته التعليميّة اليوميّة، عن طريق تنمية قدرته على المشاهدة والمراقبة الدقيقة لكل عمل تعليميّ يقوم به وعلى التحليل والتفكير في العمل قبل القيام به، أثناءه وبعده. ويكون ذلك بالتمرّس على دراسة مجموعات من السلوكيّات المتشابهة الصادرة عن المعلّم في المواقف التعليميّة المتنوّعة بهدف اكتشاف ما يجمع بينها، ما ينتجها وما يؤمّن تشابهها. وتشتمل هذه السلوكيّات على طرائق العمل اليوميّة، المواقف الكثيرة التكرار، العادات المترسّخة عند المعلّم، السمات الشخصيّة الغالبة، دوافع التحفيز التي يتحرّك تبعاً لها، الخلفيّات الثقافيّة التي تكمن وراء سلوكيّاته، العادات التعبيريّة التواصليّة التي يلجأ اليها في تعليمه.

تقوم هذه الممارسة المفكّرة على حالة من التهيّؤ الدائم للتفكير وإعادة النظر والتعديل وأخذ القرارات والعمل بها في الممارسات المقبلة، والمرونة الدائمة في تقبّل ضرورة التغيير الناتج عن عمليّة التفكير هذه؛ ولا يخفى على أيّ منّا أنّ هذه الحالة الدائمة من التفكير وإعادة النظروالمرونة في تقبّل التغيير، لا يمكن أن تنفصل عن التفكير الناقد الّذي ينبع من الميل التلقائي الانساني نحو التقدّم والوصول الى أفضل النتائج المرجوّة من الجهد المبذول، والى رفض الاستكانة الى النتائج مهما كانت جيّدة في المنظار الشخصي الّذي يبقى على وجه العموم ضيّقاً، إن لم نقل قاصراً؛ كما تفترض الممارسة المفكّرة قبول النقد الموجّه

مـن الآخريـن بطيبـة خاطـر والأخـذ بـه في سـعيٍ دائـمٍ الى السـير نحـو الأفضـل في السـلوكيّات والممارسـات.

وتشـكّل الممارسـة المفكّـرة في ذلـك حالـة متقدّمـة مـن حـالات التهيّـؤ التفكـيري التلقـائي الذي يمارسـه كلّ إنسـان يعمـل عقلـه في ممارسـة شـؤون حياتـه اليوميّـة، مـمّا يدفـع بنـا الى القـول أنّ مـن يمـارس التهيّـؤ التفكـيري التلقـائي يتمكّـن بسـهولة مـن الانتقـال الى الممارسـة المفكّـرة لمهنتـه، كـما أنّ مـن يقـوم بالممارسـة المفكّـرة لمهنـة التعليـم لا يمكنـه أن يتخـلّى عـن التهيّـؤ التفكـيري التلقـائي في سـائر شـؤون حياتـه. إنّهـا حالـة مـن التأهّـب الفكـري الدائـم الـذي يسـبق، يرافـق ويـلي مهنـة التعليـم بهـدف تطويرهـا نوعيّـاَ، وإغنائهـا جـودة، بمـا يـؤدّي لإفـادة المتعلّمـين ولحصـول المعلّـم عـلى نـوع مـن الـرضى الـذاتي المعنـوي الـذي يبعـث فيـه الارتيـاح النفـسي الـضروري لمتابعـة مهنتـه، ولقبـول وضعـه في مـا هـو عليـه وفي مـا يمكنـه أن يقـوم بـه وهـو يسـعى دومـاً لتحسـين ادائـه، ولجعـل هـذا الموقـف الخبـز اليومـيّ للممارسـة الفعليّـة وللوقـوف موقـف المرحّـب مـن هـذا السـلوك مـن أيـن صـدر وكيفـما صـدر بهـدف تشـجيع الزمـلاء عـلى هكـذا موقـف تفكّـري في مهنـة التعليـم.

وتقـع الممارسـة المفكّـرة تحـت وطـاة تنـازع عنصريـن ضاغطـين عـلى العمليّـة التربويّـة التعليميّـة التعلّميّـة الصفّيّـة هـما :

الالحـاح المسـتبدّ المتمثّـل في سرعـة الاسـتجابة للوضعيّـات التعليميّـة المسـتجدّة في غرفـة الصـفّ والتـي لا يكـون المعلّـم في انتظارهـا فالزمـن المـدرسي ملحـاح لا يقبـل التأجيـل ولا يعطـي فسـحة كبـيرة للتفكـير والتـأنّي، والفعاليّـة التربويّـة التعليميّة التعلّميّـة المنشـودة في كلّ آن وأوان إذ لا قيمـة لاي سـلوك تعليمـيّ تعلّمـيّ تربـويّ لا يرقـى الى الفعاليّـة القصـوى التـي تشـدّ المتعلّمـين وتحفّزهـم فتجـد مكانهـا في حيّـز النمـو المتجـاور الّـذي قـال بـه عـالم النفـس فيغوتسـكي والـذي يشـكّل أحـد الأعمـدة التـي يسـتند إليهـا تعليـم التفكـير.

2 - ما هي دوافع أخذ المعلّمين بالممارسة المفكّرة لمهنة التعليم؟

أتـت الممارسـة المفكّـرة لمهنـة التعليـم كـردّة فعـلٍ عـلى اكتفـاء المعلّمـين عمومـاً

بالشعور العام القائم على الارتياح الى الممارسة التعليميّة الذي يشلّ عندهم كلّ قدرة على الابتكار وعلى تهيّب الاوضاع التعليميّة الجديدة ممّا يؤدّي الى السقوط في النمطيّة والى عدم تلبية متطلّبات الوضعيّات التعليميّة المستجدّة للمتعلّمين، وعلى ميلهم الى البحث عن الوصفات الجاهزة من الدروس النموذجيّة التي يطالب المعلّمون بها أثناء إعدادهم في كلّيّات التربية ومراكز الاعداد ومن الوسائل التربويّة التي قد تتناسب أو لا تتناسب مع الوضعيّات التربويّة التعليميّة التعلُّمية الصفّيّة المستجدّة، وعلى الافراط في الاعتماد على المعارف العلميّة التي تميل الى التخصّص غير عابئين بضرورة خضوع هذه المعارف الى عمليّة النقل التعلّمي التي يجب اللجوء اليها عند نقل ايّ مفاهيم علميّة الى غرفة الصفّ بهدف تسهيل مهمّة استيعابها على المتعلّمين في ايّ مستوى من مستويات نموّهم المعرفي والإدراكي..

اذا كانت هذه تشكّل العوامل السلبيّة التي تدفع للأخذ بالممارسة التعليميّة المفكّرة لمهنة التعليم فإنّ عاملاً ايجابيّاً مهمّاً يدفع الى الأخذ بالممارسة التعليميّة المفكّرة يكمن في جعل الطالب المعلّم في مؤسّسات الإعداد والمعلّم الممارس لمهنته في عمله اليومي شريكاً كاملاً في إعداده المستدام متحمّلا مسؤوليّة الانخراط في مشروع تغيير عاداته واساليب عمله وطرائق إدارة صفّه وكيفيّات تدخّله مع المتعلّمين في صفّه بهدف تحسين أدائه بصورة دائمة، وهذا التغيير المطلوب بالحاح من كلّ معلّم لا يُفرض من الخارج لتعرّضُّه للرفض التلقائيّ، كما أنّه لا يُؤتي ثماره إذا لم ينبع من قناعة المعلّم بضرورته، وبجدواه في تجويد الممارسة التعليميّة التعلّمية للمعلّم في صفّه.

ولا يخفى ما للتعقيد المتزايد الذي يعيشه المجتمع المعاصر والذي يفرض نفسه على كل الناس بما فيهم المتعلّمين والمعلّمين على حدٍّ سواء والمتمثّل في اكتساح التكنولوجيا لاوقات المتعلّمين خارج المدرسة وداخلها وفي الميل المتزايد لدى المتعلّمين بعدم التسليم طوعاً بما يطلبه المعلّم وبما تطلبه الادارات المدرسيّة، وفي التفاوت في مواقف الأهل من تعليم أولادهم وتربيتهم ممّا يؤدّي الى انتقالهم

مـن الاهتـمام المفـرط الى الاسـتقالة الكاملـة، مـن أثـر عـلى ضرورة الأخـذ بالممارسـة المفكّـرة التـي تسـمح للمعلّـم بالتأقلـم الناجـح مـع الاوضـاع المسـتجدّة في المجتمـع وفي تعليمـه ابنـاء هـذه الأجيـال الدائمـة التجـدّد والنهمـة في متابعتهـا لـكل مـا هـو جديـد في ميـدان التكنولوجيـا التـي تغـزو المجتمعـات بسرعـة تفـوق التصـوّر.

أمّـا الدوافـع الأخـرى التـي تفـرض الأخـذ بالممارسـة التعليميّـة المفكّـرة فهـي تعـود في نظرنـا الى :

- تعويـض النقـص في الاعـداد المهنـي للمعلّمـين القائـم عـلى نقـل المعـارف دون الاهتـمام بالبنـاء الفكـري المـلازم للممارسـة التعليميّـة والـضروري للتمكّـن مـن إدارة عمليّـة بنـاء عقـول المتعلّمـين وتنميـة كفاياتهـم الفكريّـة.
- الدفـع المتزايـد في المجتمعـات الحديثـة نحـو تمهـين التعليـم عـن طريـق ردم الهـوّة بـين الاعـداد النظـري والممارسـة العمليّة.
- المسـاهمة في فهـم التعقيـد المتزايـد للأوضـاع التعليميّـة في المجتمـع المعـاصر وفي وعـي الصعوبـات التعليميّـة التعلّميّـة التـي يعـاني منهـا المتعلّمـون في تعلّمهـم المـواد الدراسـيّة المختلفـة.
- مسـاعدة المعلّمـين عـلى تلبيـة متطلّبـات مهنـة التعليـم الكثـيرة وهـي المهنـة الانسـانيّة البالغـة التعقيـد التـي تقـوم عـلى بنـاء عقـول المتعلّمـين وعـلى التفاعـل معهـم وعـلى التاثـر بهـم وبسـلوكيّاتهم عـلى اعتبـار أنّ مهنـة التعليـم هـي مـن المهـن ذات الطابـع الإنسـانيّ التـي يدخـل فيهـا المعلّـم كطـرفٍ مـن اطـراف التغيـير المطلـوب إحداثـه عنـد المتعلّمـين (صيّـاح، 2015، ص.ص. 68 – 75) .
- مسـاعدة المعلّـم عـلى فهـم شـخصيّة المتعلّـم الغنيّـة، المتميّـزة والمعقّـدة وعـلى تقبّـل فكـرة التعـاون مـع الزمـلاء عـلى اختـلاف تطلّعاتهـم في ممارسـتهم لمهنتهـم.
- تنميـة الميـل عنـد المعلّمـين نحـو التجديـد التعليمـي والتعلّمـي عـلى حـد سـواء، وحثّهـم للابتعـاد عـن التقليـد وعـن الرضـوخ لحكـم العـادات المتوارثـة، وعـن الارتيـاح للممارسـات التـي قـد تكـون مجديـة غـير أنّـه يوجـد ممارسـاتٍ اجـدى منهـا حكـماً.

3 – كيف تتغيّر طريقة تعليم المعلّم؟

ممّا لا شكّ فيه أنّ تغيير طريقة تعليم المعلّم اي طريقة إدارته لصفّه وطريقة تعاطيه مع المتعلّمين وطريقة تواصله معهم لفظيّاً وإشاريّاً وطريقة تعامله مع المادّة التعليميّة التي يقوم بتدريسها وطريقة تعامله مع زملائه ومع الاداريّين في المدرسة ومع الاهل،وطريقة معالجته للتعب الّذي يعانيه من جرّاء الاعمال الكثيفة المطلوبة منه كل يوم من أيّامه التعليميّة وللقنوط الّذي يصيبه من جرّاء الاخفاقات التي يعيشها في مراحل حياته المهنيّة المختلفة، إنّما يعود في جوهره الى قبول التغيير على المستوى الشخصي والمهني وتقبّل نتائجه والسعي اليه على أنّه خشبة الخلاص في الظروف الصعبة والمستجدّة التي يعيشها المعلّم في يوميّاته مع متعلّميه؛ وبذلك فطريقة تعليم المعلّم لا تتغيّر إلاّ إذا تغيّرت مواقفه وتصوّراته وقيمه وطرائق تفكيره وعمله من ممارساته اليوميّة؛ والمعوّل عليه في كلّ ذلك يكمن في استعداده النفسي والفكريّ لقبول التغيير وللترحيب به من أيّ جهةٍ اتى وللأخذ بما يستلزمه من تغييرات على مستوى التفكير والتحضير والتنفيذ من خلال الممارسة اليوميّة.

وتغيير طريقة التعليم هذه لن تمرّ دون تعديلٍ في الطباع وتغييرٍ في القيم والمواقف والنظرة الى الذات، الى المتعلّمين والزملاء والى ماهيّة التعليم ومقتضياته في عالمٍ متغيّر، ودون تعديل في ملامحّ الشخصيّة، في صورة الذات وفي طرق تحقيق هذه الصورة، ممّا يؤدّي الى تبلور الهوّيّة الذاتيّة للمعلّم التي هي في تشكّلٍ دائم مع نمو المعلّم المهنيّ والفكريّ والما فوق فكريّ كما هو يتدرّب على ممارسته اليوميّة.

4 – ركائز الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم ومستلزماتها:

تفترض الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم ركائز أساسيّة تقوم عليها وهي :

- ثقافة نظريّة واسعة في ميدان العلوم المعرفيّة في التفكير وأنماطه وطرائق تعليمه وتنمية مهاراته وفي الخلفيّات النفسيّة للسلوك الانساني بوجه العموم

ودوافعه ومحرّكاته وفي سلوك المتعلّمين في أعمارهم المختلفة.

- وصف المعلّم لسلوكيّاته الانسانيّة ولسلوكيّات المتعلّمين والمعلّمين الزملاء وصفاً دقيقاً قبل الانتقال الى التفتيش عن اسبابها ودلالاتها وعدم الوقوع في خطأ التسرّع في التبريرات التي غالباً ما تكون دفاعيّة وهي غير المبنيَّة على اسس علميّة ثابتة.
- التريّث في تفسير السلوكيّات الانسانيّة وفي تبيان دلالاتها ومحاولة الإحاطة الشاملة بخلفيّاتها وابعادها.
- قناعة راسخة بأنّ بناء الهويّة الذاتيّة في العمل وعن طريقه عملُ مستمرّ وتأهيل مستدام يستمدّ طاقته الذاتيّة من الاحداث والخبرات والاختبارات واللقاءات اليوميّة في ميدان العمل مع كلّ من نعمل معهم من خلال القراءات المتخصّصة ومن خلال متابعة دورات التاهيل المستدام.
- اعتبار المعلّم نفسه جزءاً لا يتجزّأ من المشكلة التي يعالجها في ممارسته التعليميّة، فقد يكون هو نفسه السبب المباشر او غير المباشر لهذه المشكلة، أو السبب الّذي يجعل هذه المشكلة تتفاقم، والتفكير في علاقته بالمعرفة المختصّة وبالمعرفة التربويّة التعليميّة التعلّميّة، بالمتعلّمين على اختلاف مراحل نموّهم النفسي والإنفعاليّ والفكريّ، وفي فهمه للسلطة المعنويّة التي هي له في الصفّ، للتعاون الّذي يجب أن يسود في العمل التربوي بين جميع العاملين فيه ولمعنى الفعاليّة في التعليم في العصر الحاضر.
- الجرأة في اعتماد نهج الفكر المتقبّل للتغيير ولما يتطلبه من جهد وتضحيات وطول أناة وصبر على الذات وعلى الآخرين.

5 – أهداف الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم :

تهدف الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم الى تحقيق الأهداف التربويّة الآتية :

- تدريب المعلّم على التعمّق في البحث عن ابعاد الوضعيّات التعليميّة وعن التحدّيات التي تطرحها على المتعلّمين في تعلّمهم، وعلى الزملاء في

ممارساتهم، وعلى الادارات التربويّة في تعاطيها مع المشكلات اليوميّة.

- تطوير طرائق العمل التربوي التعليمي تطويراً يجعلها أكثر ملاءمة للوضعيّات التعليميّة الشديدة التعقيد والتنوّع والتغيّر تبعاً لكلّ عمرٍ ومرحلة نمو ولكل بيئة تعليميّة.
- تنمية صورة الذات عند المعلّم كممارس مفكّر يتطوّر ويتقدّم بعد كل ممارسة تعليميّة بانياً شخصيّته التعليميّة في صورة مستمرّة، مستفيداً من كلّ ممارسة تعليميّة يقوم بها ويفكّر حولها.
- اكساب المعلّم رأسمال كبير من المواقف والمهارات والقدرات والكفايات ناتج عن التفكير على هذه المواقف والمهارات والقدرات والكفايات وقابل للإستثمار في الوضعيّات التربويّة التعليميّة المستجدّة.
- الالتزام بما تنتجه الممارسة المفكّرة من قواعد عمل وتوجّهات تؤدّي الى تعديل في السلوكيّات الناظمة لمهنة التعليم.
- جعل المعلّم شريكاً كاملاً في مشروع بناء شخصيّته التعليميّة بناء يعتبر التأهيل التعليمي عملا مستداماً قائماً على التفكير الدائم في الممارسة الّذي يرافق كلّ ممارسة يقوم بها المعلّم.

وربّ سائل يتساءل عن الفارق بين الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم والبحث التربوي والبحث الاجرائي.

البحث التربوي عمل الباحثين الذين يكشفون عن المشكلات التربويّة التي يعاني منها النظام التعليمي في مكوّناته كافّة، يطرحون حولها الفرضيّات ويؤكون صحّتها أو عدم صحّتها بالدليل التجريبي ممّا يساهم في المساعدة في طرح الحلول للمشكلات وفي اعتمادها بما يساعد في انتاجيّة أفضل تنعكس ايجاباً على كل المشاركين في العمل التربوي. والبحث الإجرائي عمل المعلّم الباحث الذي يسعى لايجاد الحلول للمشكلات التربويّة التعليميّة الصفّيّة التي يلاحظها عند المتعلّمين، ويكون ذلك عن طريق اعتماد الاسلوب العلميّ التجريبي في

حلّ المشكلات انطلاقاً من توصيف المشكلة وطرح الحلول وتجريبها وتبيان مدى صلاحيّة اعتمادها في حلّ هذه المشكلة في صفّه. والمعلّم الّذي يقوم ببحث إجرائي معلّم باحث يعتمد الاسلوب العلمي التجريبي الذي يستلزم منه جهداً ووقتاً والتزاماً دقيقاً بالأسس العلميّة المعروفة في الابحاث العلميّة. أمّا الممارسة التعليميّة المفكّرة فهي توجّه عامّ في اعمال العقل في المشاهدة والتحليل وفي طرح التفسيرات وفي اقتراح الحلول النابعة من التفكير في الممارسة التعليميّة قبل العمل وفيه وبعده وهي ترافق المعلّم بصورة متوازية مع ممارسته التعليميَّة.إنّها الأرضيّة التي تحمل التيقّظ الدائم عند المعلّم لكل عمل يقوم به وهو بذلك يؤسّس للبحث الاجرائي الذي يتطلّب الكثير من الوقت والجهد.

6 – العوائق التي تحول دون أخذ المعلّمين بالممارسة المفكّرة لمهنة التعليم؟

من المعلوم أنّ من أصعب ما يواجهه الإنسان في حياته هو تغيير عاداته التي يكون قد ارتاح اليها ودخلت في نسق حياتي يحبّه؛ وبما أنّ الأخذ بالممارسة المفكّرة لمهنة التعليم يدخل في باب تغيير العادات التي تتطلّب جهداً فكريّا مستداما فمن الطبيعي أن تواجه المعلّمين في أخذهم بالممارسة المفكّرة لمهنة التعليم عوائق عديدة يمكننا إجمالها على الوجه الآتي :

- الخوف من الفراغ الذي ينتج عن الاقلاع عن العادات التعليميّة القديمة التي ربّما تكون ناجحة الى حدٍّ ما مع عدم التأكّد من نجاح العادات التعليميّة الجديدة.
- الخوف من طرح الممارسات التعليميّة على بساط البحث مع الزملاء والمرشدين التربويّين ومع الإدارات المدرسيّة، لانّ ذلك يشكّل تهديداً لشخصيّة المعلّم في القناعات التي تتاسّس عليها ممارساته التعليميّة، وفي الأسس التي يبني عليها علاقاته مع الآخرين في محيط العمل الّذي يعيش فيه، وفي تأكيد هويّته الذاتيّة وفي رضاه عنها.
- التعب من التجديد الدائم ومن حالة عدم الاستقرار التي يحمله اليها إعمال الفكر بصورة دائمة وكأنّ المعلّم في حالة بحث دائم عن حلول لا تنال رضاه او

رضى من هم مسؤولون عنه مهنيّاً.

تغـدو الممارسـة التعليميّـة المفكّـرة لمهنـة التعليـم علاقـة جديـدة للمعلّمـين بالعـالم المحيـط بهـم، عـالم العمـل وعـالم الحيـاة اليوميّـة في عصرنـا الحـاضر، علاقـة تسـودها الفعاليّـة المنتجـة التـي يبحـث عنهـا بلهـفٍ المجتمـع المعـاصر، والاسـتقلاليّة المنفتحـة البانيـة للشـخصيّة الناضجـة والباحثـة دومـاً عـن التقـدّم والنظـرة الناقـدة الصارمـة القائمـة عـلى التفكـير الإسـتدلاليّ والعلمـي والناقـد والإبداعـي والمـا فـوق معـرفيّ، ويسـيّرها التـوق الدائـم نحـو التعلّـم والاسـتفادة المسـتمرّة مـن الممارسـة التعليميّـة اليوميّـة الهادفـة الى بنـاء شـخصيّة تعليميّـة متميّـزة تسـعى دومـاً الى التقـدّم في التعلّـم ومـن خلالـه. اليسـت هـذه هـي الطريـق الأقـرب والأسـلم والأكـثر إنتاجيّـة لكل تطـوّرٍ مهنـيّ يفيـد مـن تجـارب المـاضي ويسـتثمرها في حـلّ المشـكلات التـي تطرحهـا الممارسـة اليوميّـة وفي تخطّـي صعـاب المسـتقبل وفي التهيّـؤ لمـا يسـتجدّ مـن احتـمالات تربويّـة قـد تكـون صعبـة عـلى التفسـير وعـلى التعاطـي معهـا بالسرعـة المطلوبـة مـن المعلّـم داخـل صفّـه.

2 ـ التفعيل الذاتي المنظّم للمسار التعلّميّ للمتعلّم[1]

مقدّمة

كيـف ينتقـل المتعلّـم مـن التبعيّـة في مسـاره التعلّمـي الى الاسـتقلاليّة؟ كيـف يتحـرّر المتعلّـم مـن طيـف معلّميـه في تعلّمـه؟ كيـف يبنـي المتعلّـم اسـتقلاليّته التعلّميّـة؟ كيـف يسـيّر المتعلّـم نفسـه ذاتيّـاً في تعلّمـه؟ كيـف يعمـل المتعلّـم تفكـيره في مسـاره التعلّمـي ليصبـح أكـثر اسـتقلاليّة في تعلّمـه، وأقـلّ تبعيّـة؟ أسـئلة عديـدة تسـاور المعلّمـين والمتعلّمـين والأهـل عـلى حـدٍّ سـواء، فالمعلّـم يـرى أنّ لا تقـدّم حقيقـي للمتعلّـم إلاّ إذا خطـا خطـوات متقدّمـة في تفعيـل تعلّمـه الـذاتي تفعيـلاً منظّـماً وأعمـل تفكـيره في مسـاره التعلّمـيّ واصبـح يبـادر في التعلّـم غـير منتظـر توجّيهـات وإمـلاءات المعلّمـين وغـير سـائر عـلى مـا اعتـاده مـن مسـارات قـد لا تكـون مجديـة وأصبـح ينطلـق مـن منطلـق تفكـيرٍ ذاتيٍّ يقـوم بـه مـن تلقـاء نفسـه؛ والمتعلّـم عينـه لا يـدرك التقـدّم الّـذي هـو عليـه إلاّ إذا اصبـح قـادراً عـلى تنظيـم تعلّمـه بنفسـه تنظيـماً مبنيّـاً عـلى تفكـيره فيـه، وتفعيلـه تفعيـلاً منتجـاً ينعكـس إيجابيّـاً عـلى سرعتـه في التعلّـم، وعـلى قدراتـه الاسـتيعابيّة المتزايـدة كلّـما تعلّـم وعـلى تنظيمـه لهـذا التعلّـم؛ والأهـل يرتاحـون مـن تمكّـن المتعلّـم مـن إدارة تعلّمـه إدارة ناجحـة بحيـث لا يعـود بحاجـة اليهـم ويتمكّـن مـن النجـاح في تعلّمـه ويسـير أولى الخطـوات في طريـق الاسـتقلاليّة التعليميّـة التـي تقـوده

1 ـ شرت هذه الدراسة في كتاب "كيفيات التعليم والتعلُّم" (2014). ونعيد نشرها هنا بعد تعديلها لتناسب الأهداف المرجَّوة من هذا الكتاب.

الى الاستقلاليّة الذاتيّة في حياته المستقبليّة القائمة على إعمال التفكير الدائم فيها. وهكذا تطرح الإسئلة الاستهلاليّة نفسها بحدّة بهدف الوصول بالتعليم الى انتاجيّة أكبر تتمثّل في تنمية قدرات المتعلّم الفكريّة القابلة للاستثمار في مواقع التعلّم المتعدّدة وفي تنمية المهارات الفكريّة التي يستثمرها المتعلّم في كلّ تعلّم مستقبليّ.

مكوّنات التفعيل الذاتي المنظّم للمسار التعلّمي للمتعلّم

يقوم التفعيل الذاتي المنظّم للمسار التعلّمي للمتعلّم على مجموعة من الاستراتيجيّات المعرفيّة والاستراتيجيّات الما فوق معرفيّة واستراتيجيّات تنظيم التحفيز التي يستثمرها المتعلّم في تعلّمه، وهي تتفاعل متناغمة متضامنة في عمليّات التفعيل الذاتي المنظّم للمسار التعلّمي للمتعلّم.

تضمّ الاستراتيجيّات المعرفيّة استراتيجيّات الانتباه والاستعداد للعمل والفهم والتذكّر استحضاراً لما يعرفه المتعلّم حول موضوع تعلّمه،واستراتيجيّات تخطيط النشاط التعلّمي في المراحل المعهودة للنشاط من تدوين الملاحظات وتلخيص وإعادة صياغة ما فهمه المتعلّم وتقويم العمل المنتج بالاستناد الى الجهد المبذول والوقت المستثمر واستراتيجيّات المذاكرة واستباق المعاني الجديدة وفتح آفاق للنشاط بالتخيّل والإبداع، واستراتيجيّات تمييز المشكلات الواجب العمل على حلّها وترتيبها لناحية الأهميّة والضرورة والالحاح في المعالجة، واستراتيجيّات تبيّن الطرق المناسبة لحل المشكلات واستراتيجيّات البدائل الممكنة في حال عدم نجاح الحلول المقترحة للمشكلات، واستراتيجيّات تحديد أهداف العمل القابلة للتنفيذ في الوقت المتاح للنشاط التعليمي واستراتيجيّات مرحلة العمل التنفيذي. وهذه الاستراتيجيّات تبنى على استراتيجيّات معرفيّة اخرى هي استراتيجيّات الاستدلال والتحليل والتأليف التي تشكّل أساس المهارات الفكريّة التي يقوم عليها التفكير الاستدلاليّ وعلى القدرة على نقل المكتسبات المتحصّلة للمتعلّم في وضعيّات تعلّميّة سابقة واستثمارها في الأوضاع الراهنة والمستجدّة، وهو يقوم على تجنيد المعارف والمكتسبات السابقة والاستراتيجيّات والقدرات في معالجة المشكلات الجديدة.

والاستراتيجيّات الما فوق معرفيّة هي الّتي نقوم بها خلال استثمار الاستراتيجيّات المعرفيّة وذلك عندما يفكّر المتعلّم في الفائدة من الاستراتيجيّات المعرفيّة التي اعتمدها في نشاطه التعلّميّ، ومن استراتيجيّات التقويم المستثمرة التي نقدّر بواسطتها التقدّم الحاصل نحو تحقيق الأهداف الموضوعة، ومن الاستراتيجيّات الإنفعاليّة التي حبّبت له العمل الّذي يقوم به أو نفّرته منه لأسباب عائدة للبنية النفسيّة الإنفعاليّة للمتعلّم، ومن الاستراتيجيّات الإجتماعيّة التي تُستلهم من قواعد العمل في المجتمع المصغّر الّذي هو المدرسة، ومن العلاقات القائمة بين أعضائه. ونشير الى أنّه من نتائج تطبيق الاستراتيجيّات الما فوق معرفيّة تمكّن المتعلّم من تخطيط خطوات النشاط التعلّميّ، والتأكد من مدى التقدّم الحاصل، وتصويب خطوات النشاط التعلّمي كلّما تقدّم المتعلّم فيه تحقيقاَ للأهداف الموضوعة والتي التزم المتعلّم العمل على إنجازها.

وتقوم استراتيجيّات تنظيم التحفيز على المبادرة الى القيام بالعمل المخطّط له، أو الانتقال الى عمل غير مخطّط له عندما يرى المتعلّم ضرورة لذلك أثناء العمل لطارئ أو لصعوبة تستدعي تغيير مسار النشاط التعلّمي، أو المثابرة في هذا النشاط. وتتدخّل هذه الاستراتيجيّات عندما يحاول المتعلّم السيطرة على قلقه أو على حالة نفسيّة لا تفيد في الدفع الى النشاط التعلّمي المرغوب فيه، او الابتعاد عن المشتّتات الخارجيّة،أو إزالتها، أو العمل على استدامة التركيزعلى النشاط المفيد للتعلّم والّذي يرغب المتعلّم في القيام به ولو على حساب ما يجب أن يقوم به من نشاطات أخرى.

وتعمل هذه الاستراتيجيّات منفردة في بعض الأحيان ومتناغمة في معظم الأحيان بهدف استدامة التحفيز عند المتعلّم وتفعيل عمل العقل، والدفع الى إتمام النشاط التعلّمي والوصول الى تحقيق الأهداف المتوخّاة منه ممّا يرسّخ المتعلّم في تعلّمه ويعطيه دفعاَ للتعلّم في المستقبل وقدرة على تنظيم نشاطاته التعلّميّة وعلى الاستفادة منها في تعلّمه المستقبلي. ولا يخفى أنّ النجاح في التعلّم يتوقّف، حسب راي علماء النفس الّذين تعمّقوا في دراسة الاستراتيجيّات الما فوق معرفيّة على

قـدرة المتعلّـم عـلى اسـتثمار هـذه الاسـتراتيجيّات في الوقـت عينـه، وعـلى الاسـتفادة منهـا أثنـاء التعلّـم وبعـده في كلّ تعلّـم مسـتقبليّ وفي سـائر مراحـل حياتـه عـلى اعتبـار أنّ التعلّـم غـدا ملازمـاً للإنسـان في العـصر الحاضرالمتسـارع في تقدّمـه. والنجـاح في التعلّـم يعنـي في مـا يعنيـه اكتسـاب المتعلّـم القـدرة على تقويـم فهمـه واسـتيعابه للمسـائل التـي تطـرح عليـه مـمّا يسـمح لـه بتقديـر مـا فهمـه، مـا لم يفهمـه ومـا لم يتوقّـع أنّـه مـن واجبـه أن يفهمـه وكان ذلـك ضروريّـا، ومـا عمـل عليـه ولم يكـن ضروريّـاً لتحقيـق الأهـداف التـي يسـعى اليهـا. ويكـون مـن نتيجـة ذلـك أن طبيعـة تعلّـم المتعلّـم تتغـيّر فيصبـح قـادراً عـلى انتقـاء النشـاطات التعليميّـة المناسـبة وتوجيههـا الوجهـة التـي تخـدم أهدافـه وتحقّـق لـه بنـاء معرفتـه بنفسـه والتفكـير فيهـا وفي الطـرق الموصلـة اليهـا وفي المهـارات الفكريّـة التـي يجـب عليـه اسـتثمارها، وفي اختيـار مـا يناسـب منهـا وفي إدراك مـدى تقدّمـه في تحقيـق الأهـداف الموضوعـة. هكـذا يصبـح المتعلّـم سـائراً في طريـق الاسـتقلاليّة التعلّميّـة التـي لا غنـى عنهـا للنجـاح في التعلّـم، وهـذا مـا أظهرتـه الأبحـاث عنـد المتعلّمـين الموهوبـين الّذيـن ينجحـون في تعلّمهـم دون مسـاعدة مـن أحـد.

التفعيل الذاتي المنظّم للتعلّم

كيـف يصبـح المتعلّـم مسـتقلاً في تعلّمـه؟ كيـف ينظّـم المتعلّـم ذاتيـاً تعلّمـه؟ كيـف يفعّـل المتعلّـم تعلّمـه تفعيـلاً ذاتيـاً منظّـماً؟

لا يصبح المتعلّـم متعلّـما يفعّـل تعلّمـه تفعيـلاً ذاتيّـا إلاّ إذا أصبـح قـادراً عـلى إدراك طريقـة التفكـير التـي يسـتثمرها في الأوضـاع التعليميّـة المختلفـة. ولهـذه القـدرة أبعـاد ثلاثـة هـي :

1 ـ البعــد الأوّل : يقــوم البعــد الأوّل عــلى اكتســاب المتعلّــم القــدرة عــلى تمييــز العوامــل التــي تحــول دون الوصــول الى النجــاح في التعلّــم وذلــك عــن طريــق تحديــد مكامــن الخلــل فيــه إذ إنّ كلّ تعلّــم يشــتمل عــلى أهــداف ومضامــين واســتراتيجيّات عمــل وتحليــلات وتطبيقــات وأعــمال توليــف وأزمنــة مناســبة في التوقيــت والمــدّة لــكل

مـن هـذه العنـاصر واسـتثمار لمهـارات فكريّـة معينـة، ومـا لم يحـدّد المتعلّـم بدقّـة الموقـع أو المواقـع التـي أخطـأ فيهـا او لم يحسـن فيهـا التقديـر أو لم يحسـن إعطـاء الوقـت الـلازم لـكلّ مرحلـة مـن هـذه المراحـل، أو لم يحسـن اختيـار الزمـن التعليمـي المناسـب للنشـاط الـذي يزمـع الإقـدام عليـه، أو لم يسـتثمر المهـارة الفكريّـة اللازمـة لهـذا النشـاط التعليمـيّ، فهـو لـن يتمكّـن مـن التقـدّم في تعلّمـه وبالتـالي فهـو لم يصبـح بعـد متعلّـماً يفعّـل تعليمـه تفعيـلاً ذاتيّـا.

2 ـ البعـد الثـاني : يقـوم البعـد الثـاني عـلى اكتسـاب القـدرة عـلى اسـتثمار المكتسـبات التعليميّـة السـابقة والمهـارات الفكريـة المكتسـبة سـابقاً في الوضعيّـات التعليميّـة المسـتجدّة بطريقـة مبتكـرة تسـاهم مسـاهمة فعّالـة في إيجـاد الحلـول للمشـكلات المطروحـة عـلى المتعلّـم في تعلّمـه. مـن هنـا ضرورة عـدم التركيـز عـلى الحفـظ في التعليـم إنّمـا عـلى اسـتثمار المكتسـبات والمهـارات الفكريّـة، مـمّا يسـتدعي اسـتبدال طرائـق التعليـم التقليديـة القديمـة بطرائـق تعليـم ناشـطة قائمـة عـلى التعلّـم الـذاتي المبنـي عـلى بنـاء المتعلّـم معرفتـه بنفسـه، عـلى اكتسـاب المهـارات الفكريّـة الجديـدة، عـلى التعلّـم الفريقـي وعـلى حـل المشـكلات التـي يصادفهـا المتعلّـم في حياتـه العمليّـة والتـي يعـبّر عنهـا في المناهـج الحديثـة بالوضعيّـة - المشـكلة. وهـذا مـا ركّـزت عليـه النظـرة الجديـدة في صياغـة المناهـج التعليميّـة الّتـي تبنـى عـلى أسـاس الأهـداف النهائيّـة الإندماجيّـة التـي تحـاول ربـط مضامـين التعلّـم بأهـداف الحيـاة الواقعيّـة التـي يعيشـها المتعلّـم في المجتمـع المعـاصر.

3 ـ البعـد الثالـث : يقـوم البعـد الثالـث عـلى تطويـر المتعلّـم لنظـام مـن التقدير الـذاتي الموضوعي لقدراتـه في الميادين التعليميّـة المختلفـة القائمـة عـلى مـدى تمكّنـه مـن اسـتثمار المهـارات الفكريّـة المطلوبـة في الوضعيّـات التعليميّـة المسـتجدّة، وهـو يشـكّل الرافعـة الأساسـيّة لآليّـات التحفيـز التـي لا بـدّ منهـا لتقـدّم المتعلّـم في تعلّمـه. فالتقديـر الموضوعـي الدقيـق لقـدرات المتعلّـم يسـمح لـه بالاختيـار بـين الأنشـطة التـي يسـتطيع القيـام بهـا والنجـاح فيهـا، كـما يؤهّلـه لأن يختـار مـا سـوف يلائمـه مـن إختصاصـات وأعـمال في المسـتقبل.

وإذا كان التقديـر الـذاتي الموضوعـي يشـكّل، كـما قلنـا سـابقاً، الأسـاس للتحفيـز الـذي لا بـدّ منـه للتعلّـم، فالأجـدر بالمعلّمـين أن يعملـوا لا عـلى تحفيـز المتعلّمـين عـلى الإقبـال عـلى النشـاط التعلّمـي لأنّ هـذا التحفيـز يبقـى تحفيـزاً خارجيّـاً قـد لا يـؤتي ثمـاره في دفـع المتعلّـم الى التعلّـم، إنّمـا عـلى أقنـاع المتعلّمـين عـلى أن يصبحـوا مسـتقلّين في تعلّمهـم، أن يفعّلـوا تعليمهـم تعفيـلا ذاتيّـا منظّـماً قائمـاً عـلى اسـتثمار المهـارات الفكريّـة بطريقة مسـتقلّةٍ، حـين ذاك يحفّزون أنفسـهم بانفسـهم عـن طريـق بنـاء نظـام مـن التقديـر الـذاتي الموضوعـي الفعّـال والقابـل للإسـتثمار في الوضعيّـات التعليميّـة التـي يواجهها المتعلّـم في تعلّمـه وفي الوضعيّـات الحياتيّـة المتنوّعـة.

مـن الواضـح أنّ أحـد أهـم أسـباب نجـاح المتعلّـم في تعلّمـه هـو الدافـع الـذاتي الّـذي يحفّـزه عـلى التعلّـم وعـلى التفعيـل الـذاتي لمسـاره التعلّمـي فيصبـح مسـتقلاًّ في تعلّمـه، سـائراً عـلى تحسـين طرائقـه وعـلى التقـدّم في تعلّمـه كلّـما تعلّـم. هـذه هـي الأهـداف البعيـدة المـدى لـكلّ تربيـة وتعلّـم فتخلـق أجيـالاً مـن البـشر الّذيـن يفكّـرون تفكـيراً ناقـداً مبدعـاً، تفكـيراً علميّـاً وتفكـيراً مـا فـوق معـرفيّ، ويتوصّلـون الى التفكـير المتعـدّد الأبعـاد الـذّي يأخـذ مـن كلّ نـوعٍ مـن هـذه الأنـواع التفكيريّـة بطـرف متـى يـرون ضرورة لذلـك، والّذيـن يـثرون حضـارة العـالم، يجعلـون الغنـى قائمـاً عـلى الغنـى المعـرفيّ للعقـول ويجعلـون الحيـاة أكـثر هنـاء عـلى وجـه الأرض لهـم ولغيرهـم مـن أبنـاء البـشر.

Bibliography:

Adey,P., Robertson,A.& venville,G.(2001). Let's think! Programme for developing thinking in five and six yearsolds. London: NFERNelson.

Ardois,C.(2006). Eduquer l'intelligence. Trad. De teaching for thinking by Robert Stenberg and Louise Spear-swerling. (1996). Bruxelles: De boeck.

Ashman, A., & Conway, R. (1997). An introduction to cognitive education. London: Routledge.

Barber, M. (2000). Thinking of learning: Teaching thinking. Birmingham: Imaginative minds.

Beaulac,G.& Robert, S.(2011). Théories à processus duaux et théories de l'éducation: le cas de l'enseignememt de la pensée critique et de la logique. Les ateliers de l'éthique, 1,6.

Bowell, T. a. (2002). Critical Thinking. A Concise Guide. Oxford: Routledge.

Bowket, S. (2007). 101+ Ideas for Teaching Thinking Skills. London: Continuum.

Brookfield,S.D.(2012). Teaching for critical thinking, Tools and techniques to help students question their assumptions. San Francisco: Jossey-bass.

Brown,R.(1991). Schools of thought: How the policy of thinkimg shape thinking in the classroom. San Francisco: Jossey bass.

Butler,L.D.& CartierC.S.(2004). Promoting students active and productive interpretation of academic work: a key to successful teach-

ing and learning. Teachers colledge record,106, 1729 - 1758.

Costa, A.& Kallick, B. (2000) (eds) Discovering and exploring habits of mind.Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Costa, A. (2001). Developing Minds: A resource book for teaching thinking. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cotton, K. (1991). Teaching Thinking Skills. Portland: Northwest Regional Education Laboratory.

Dawes, L. M. (2000). Thinking Together: A Programme for Developing Thinking Skills. London: Questions Publishing Company.

De Bono, E. (1993). Teach your Child how to Think. London: Penguin.

Eales-Reynolds, L.-J., Judge,B., McCreery,E., Jones, P. (2013). Critical thinking skills.London: Learning matters. (2ed.).

Eilers, L. H., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive Strategies help Students to Comprehend all Text. Journal of Reading Improvement.

Eldel,L.P.(2010). le dévelopement de la pensée critique: une théorie de la scène. http://www.critical thinking.org/pages/ critical thinking-development-a - stage- theory/483. retrieved the 8 - 20 - 2014.

Elder,L.&Paul.R.W.(2010). The thinker's guide to analytical thinking. Tomales, CA: Foundation for critical thinking.

Ennis,R.(1991). Critical thinking: a streamlined conception, Teaching philosophy, 14(1) 5 - 25.

Facione,P.(1998). Critical Thinking: what it is and why it counts. Available at : http;// www.calpreee.com/ resourse html. retrieved at 2-2-2015.

Farah,N.(2015). To what extent, the use of inquiry and reflection method of teaching initiates grades 8 chemestry students to become thinkers and researchers. A dissertation submitted in partial ful-

fillment of the requirements for the degree of doctor of Chemestry education. Lebanese University, Doctoral school of litterature, humanities & social sciences.

Fisher, R. (1990). Teaching Children To Think. Cheltenham: Nelson Thornes.

Fisher, R. (1991). Teaching children to Think: Basic black Well. London: Ltd.

Fischer,R.& scriven,M.(1997). Critical thinking: Its definition and assessment. Cambridge: Edgepress and center for research in critical thinking, university of East Anglia.

Fisher, R. (2000). Teachng Thinking: Philosophical Inquiry in the Classroom. London: Continuum.

Fisher, R. (2001). An Introduction to Critical Thinking. Cambridge: Cambridge University Press.

Flavell,J.(1976). metacognitive aspects of problem solving., in L. Resnick (ed.) The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Lawrence erlbaum associates.

Fleetham, M. (2003). How to Create and Develop a Thinking Classroom. Cambridge: LDA.

Fournier,J.-Y.(1999). A l'école de l'intelligence. Comprendre pour apprendre.Paris: ESF Editeur.

Gardener, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Glaser,E.(1941). An experiment in the development of critical thinking: Advanced school of educationat teacher's college, Columbia University. New York: AMS Press.

Greenfield, S. (2001). Big Questions in Science. London: Jonathan Cape.

Grice, H. P.(1957). Meaning. The philosophical review,67, (377 - 388).

Haskins,G.S.(2006). A practical guide to critical thinking. http://www.

skepdic.com/essays/haskins.html. retréeved the 11/1/2015.

Hemming,H.E.(2000). Encouraging critical thinking: “But. . . What does that mean?”. MGGILL Journal of education.3592 (173 - 186).

Higgins, S. B. (2001). Thinking Through Primary Teaching. Cambridge: Chris kington Publishing.

Hiins, (2004). Thinking Skills. Approaches to Effective Teaching and Learning: What is the Evidence for Impact on Learners ? London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Johnson, S. (2000). Teaching Thinking Skills. Oxford: Blackwell Publishing.

Leicester,M.(2010). Teaching critical thinking skills. London: Bloomsburry.

Leicester, M. (2013). teaching critical thinking skills, ideas in Action.New york : Bloomsburry education.

Lemaire, P. (1999) Psychologie cognitive. Bruxelles: Deboeck.

Lipman, M. (2003). Thinking in Education, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Mc gregor, D.(2007). Developing Thinking developing learning. London : Mac graw hill.

McGuinness, C. (2000).Caught in the ACTs, Teaching Thinking, 1(2): 48 - 52.

“,   “. (2005). Teaching Thinking: Theory and Practice. London: The British Psychological Society.

Mercer, N. (2000). Words and Minds: How We Use Language To Think Together. London: Routledge.

Moeschler, j.(1982). Dire et contredire. Pragmatique de la négation et acte de refutation dans la conversation. Berne : Lang.

Nickerson, R. P. (1985). The Teaching of Thinking. Hillsdale: Laurence

erlbaum associates.

Nisbet, J. (1990). Teaching Thinking: An Introduction To The Research Literature. Edinburgh: Scottish Council For Research Education.

Osgood,E.Ch.(1988).Psycholinguistics, cross-cultural universals and prospects for mankind. Praeger Publishers.

Pintrich, P.R., & Schunk, D.H., (2002), motivation and education. Theory, research and applications, Upper saddle river (NJ), Merrill Pretice-Hall.

Ringuet, J.-N.(2000). pensée critique et argumentation rationnelle. Cegep de Chicoutimi. http://pages.infinit.net/jnr/argument/accueil.htmconsulté le 3 - 5 - 2014.

Rogoff,B.(1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford: Oxford University Press.

Schon, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books.

Scribner, S. (1986). Practical Intelligence: Nature And Origins of Competence in the Everyday World. Cambridge : Cambridge University Press.

Searle,J.R. (1972). Les actes de langage. Paris : Hermann.

Siegler, S.R. TR. Bourdin,B. & Martinot, Cl.(2010). Enfant et raisonnement. Le développement cognitif de l'enfant. Bruxelles: Deboeck.

Shim,W-J.& Wallezak,K.(2012). The impact of faculty teaching practices on the dévelopment of students critical thinking skills, international journal of teaching and learning in higher education, 24,1.

Smith,F.,(1994). Performance in solving physics problems, Science, 208: 1335 - 42.

Sternberg, R. (1985).Toward a triarchic theory of human intelligence, Behavioural and brain sciences, 7: 269 - 87.

“,   “. (1986). Crtitical thinking its nature. New Jersey: Prentice-Hill franselly.

“,   “. (1992). Creative giftedness a multivariate Investment approach. Giftedd Child Quarterly.

“,   “. & Spear-swerling, L.. (1996) Tr. Ardois,C.(2006). Eduquer l’intelligence. Bruxelles: De boeck.

“,   “. (1999). Thinking Styles. Cambridge: Cambridge University Press.

“,   “., Forsyth, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner,R.K., Williams, W.M., Snook,S.A., & Grigoringo, E.(2000). Practical Intelligence in Everyday Life. New York: Cambridge University Press.

“,   “. (2003). Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized. Cambridge: Cambridge University Press.

Swartz,R.& Parks,S.(1994). Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction. Pacific Grove, CA: Critical thinking books and software.

Swartz,R.Fischer,S.& Parks,S.and al. (1998).Infusing the teaching of critical and creative thinking into science. Pacific Grove, CA: Critical thinking books and software.

Swartz,R.(2001). Infusing critical and creative thinking into content instruction, in A.Costa (ed.) Developping minds: A Resource book for teaching thinking, 3rd edn. alexandria, VA: Associationof supervisors and curriculum development.

Swartz,R.& McGuinness,C.(2004). développement et évaluation des compétences de réflexion. Extrait d’un rapport de recherche réalisé pour le compte de l’IB. http: //www.ibo.org/fr/research. retreived the 2 -9 - 2014.

Wilks,S. & Yates, C.(2002). Interim evaluation of Wigan ARTs project. Summary report, May.

Wilson, V. (2000). Can Thinking Skills Be Taught ? Edinburgh: The Scottish Council For Research in Education.

Wolcott S.K.&Lynch, C.L.(2001). Helping your students develop critical thinking skills.Kansas: Idea center, Idea paper #37.

Woo-jeong,S. & walczak,K.(2012). The impact of faculty teaching practices on the development of students critical thinking skills.International Journal of teaching and learning in Higher education, 24(1) 16-30.

المراجع العربيَّة:

احمد. مصطفى عبد العال. (2012). تأمّلات تربويّة في تعليم التفكير واللغة. الدمّام : دار الكتاب التربويّ للنشر والتوزيع.

أسماعيل إبراهيم علي.(2009). التفكير الناقد بين النظريّة والتطبيق. عمّان : دار الشروق.

بدر خضر.(2011). تكوين التفكير، بحث في الأساسيّات. دمشق: دار نينوى.

الجابري كاظم كريم و العامري ماهر محمد. (2013). التفكير، دراسة نفسيّة تفسيريّة. عـمّان : دار الشروق.

جروان فتحي عبد الرحمن. (1999). تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات، ط 1. الإمارات العربيّة المتّحدة: دار الكتاب العربيّ.

"، ". (2002). الابداع, مفهومه, معاييره, مكوناته, نظرياته, خصائصه, مراحله، قياسه و تدريبه. عمان: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

عبد العزيز سعيد.(2006). تعليم التفكير ومهاراته. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العتوم عدنان يوسف. (2004). علم النفس المعرفيّ النظريّة والتطبيق. عمّان: دار المسيرة.

الراميني فوّازين فتح الله وكراسنة جهاد فلاح.(2007). استراتيجيّة العصف

الذهنيّ حاضنة التعليم الإبداعي وحلّ المشكلات.العين: دار الكتاب الجامعي.

زكريا فؤاد.(1988). التفكير العلميّ. الكويت: المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب.

زيتون كمال عبد الحميد. (2003). التدريسن نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

شاكر عبد الحميد. (2005). تربية التفكير مقدمة عربية في تنمية مهارات التفكير. الامارات العربية المتحدة: دار القلم.

شيّا محمد.(2008). مناهج التفكير وقواعد البحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة. ط.2. بيروت: المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع.

عبدالله رشا.(2014). تعليم التفكير من خلال القراءة.القاهرة : الدار المصريّة اللبنانيّة.

عبد العال حامد عجوة. (2000). اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير. الاسكندريّة: المكتبة العصريّة للنشر والتوزيع.

عزيزة السيد. (بلا تاريخ). التفكير الناقد. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

فتحي مصطفى الزيات. (1998). الاسس البيولوجية و النفسية للنشاط العقلي المعرفي: المعرفة و الذاكرة والابتكار. القاهرة: دار النشر للجامعات.

" ". (2001). علم النفس المعرفي: الجزء الثاني مداخل و نماذج ونظريات. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فهيم مصطفى. (2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. القاهرة: دار الفكر العربي.

فيشر روبرت، تر. مخيمر محمد أمين وعبد الفتّاح فوقيّة. (2009). تعليم الأطفال ان يفكّروا. غزّة : دار الكتاب الجامعي.

ليبمن ماتيو تر. نصرالله نهير منصور.(2005). دور التفكير في العملية

التعليميّة. غزّة : دار الكتاب الجامعيّ.

محمّـد أمـال جمعـة عبـد الفتّـاح. (2015). مهـارات التفكـير رؤيـة تربويّـة معـاصرة. الجمهوريـة اللبنانيـة: دار الكتـاب الجامعـيّ.

محمد عبد الرحيم عدس. (1996). المدرسة و تعليم التفكير. الاردن، عمَّان: دار الفكر.

محمـود محمـد غانـم. (1995). التفكـير عنـد الطفـل, تطـوره و طـرق تعليمـه. عـمَّان: دار الفكـر للنـشر و التوزيـع.

السرور ناديا هايل. (2005). تعليم التفكير في المنهج المدرسي. الاردن: وائل للنشر.

قطامي نايفة. (2001). تعليم التفكير للمرحلة الاساسية. عمَّان: دار الفكر.

"   ". (2003). تعليم التفكير للاطفال. عمَّان: دار الفكر.

نشـعة كريـم عـزاب وكاظـم كريـم رضـا. (2010). الابـداع مفهومـه و تطـوره. بغـداد: المركـز الهنـدسي للطباعـة و الاستنسـاخ.

مارزانـو روبـرت وآخـرون. تـر. حسـين نشـوان ومحمـد صالـح خطّـاب. (2004). أبعـاد التفكـير: اطـار عمـل للمنهـج و طـرق التدريـس، عـمَّان: دار الفرقـان.

ياسـين وهيـب محمـد وزيـدان نـدى. (2001)، برامـج تنميـة التفكـير . الموصـل: دار الكتـب للطباعـة.

يوسف صفاء. (1998)، تعليم من أجل التفكير. القاهرة : دار قباء.

من مؤلفات الدكتور أنطوان صيّاح:

دراسات علمية:

1- دراسات في اللغة العربيَّة الفصحى وفي طرائق تعليمها، (1995)، بيروت، دار الفكر اللبناني.

2- تعلُّميَّة اللغة العربيَّة، (إشراف)، (2006)، بيروت، دار النهضة العربية.

3- تعلُّميَّة اللغة العربيَّة، الجزء الثاني، (2008)، بيروت، دار النهضة العربية.

4- تقويم تعلُّم اللغة العربيَّة، (2009)، بيروت، دار النهضة العربية.

5- تعلُّميَّة القواعد العربيَّة، (2011)، بيروت، دار النهضة العربية.

6- اللغة العربيَّة في رياض الأطفال، (2014)، بيروت، دار النهضة العربية.

7- تعلُّميَّة اللغة العربيَّة في المرحلة الإبتدائية، (2014)، بيروت، دار النهضة العربية.

8- مفاتيح للتعليم والتعلّم، (2015)، بيروت، دار النهضة العربية.

خواطر:

1- كلمات وأيام، (2008)، بيروت، دار النهضة العربية.


ISBN 614-442-513-8
9 786144 425138